

"ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DEL LIDERAZGO Y EL ROL DE LOS/AS DIRECTORES/AS EN ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA"

Septiembre, 2018



Chile
en marcha



INFORME FINAL

RESUMEN EJECUTIVO	5
Introducción	24
I. Estrategia metodológica	27
1. Diseño global del estudio	27
2. Revisión del estado del arte.....	27
2.1 Metodología para la revisión de literatura en base de datos.....	28
3. Entrevistas a informantes clave	29
3.1 Selección de informantes	30
4. Estudio cualitativo en centros de Educación Parvularia en Chile	31
4.1 Selección de casos	31
4.2 Actividades realizadas en cada centro de Educación Parvularia.....	34
5. Dimensiones de investigación.....	34
II. Hallazgos sobre liderazgo en educación para la Primera Infancia	38
1. Síntesis estado del arte del liderazgo en educación para la Primera Infancia: hallazgos de estudios	38
1.1 Características de la Gestión y Liderazgo en educación para la Primera Infancia	38
1.2 Factores asociados al liderazgo efectivo en Educación para la Primera Infancia	42
1.3 Modelos de liderazgo para la educación inicial en el contexto internacional	52
2. Sistema de Educación Parvularia en Chile	55
2.1 Institucionalidad de la educación inicial en Chile	55
2.2 Características de las carreras directivas en el contexto de la Educación Parvularia	60
3. Rol directivo y liderazgo en Educación Parvularia	65
3.1 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en centros educativos JUNJI	65
3.2 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en centros educativos de Fundación Integra.....	79
3.3 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en jardines privados.....	89
3.4 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en escuelas de párvulos del sector municipal.....	94
4. Análisis transversal del rol de las directoras y de las dinámicas de liderazgo en los centros educativos.....	99
4.1 Caracterización del rol de las directoras	99
4.2 Dinámicas de liderazgo al interior de los centros.....	101
4.3 Prácticas de liderazgo	102
III. Reflexiones y Sugerencias para el desarrollo de un Marco de Liderazgo para los centros de educación para la Primera Infancia.....	105
1. Propósito y usos de los estándares o marcos de liderazgo	106
2. Algunas claves para su elaboración	106
3. ¿Cómo son los procesos de construcción?.....	107
4. Análisis comparativo de las dinámicas de liderazgo en Educación Parvularia y en el nivel escolar.....	108
IV. Reflexiones finales	116
V. Referencias bibliográficas	119

Anexos

A: INFORMES DE CASOS JARDINES INFANTILES

1. Escuelas de párvulos
 - Informe Escuela Menta
 - Informe Escuela Manzanilla
 - Informe Escuela Boldo
2. Jardines Privados
 - Informe Jardín Frutilla
 - Informe Jardín Manzana
 - Informe Jardín Naranja
 - Informe Jardín Pera
3. Integra
 - Informe Jardín Azul
 - Informe Jardín Verde
 - Informe Jardín Amarillo
 - Informe Jardín Grafito
4. JUNJI
 - Informe Jardín Marte AD
 - Informe Jardín Júpiter AD
 - Informe Jardín Saturno AD
 - Informe Jardín Neptuno AD
 - Informe Jardín África VTF
 - Informe Jardín América VTF
 - Informe Jardín Asia VTF
 - Informe Jardín Europa VTF
 - Informe Jardín Oceanía VTF

B: TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS INFORMANTES CLAVES

1. Informantes internacionales
 - Entrevista Siraj
 - Entrevista Fernández
 - Entrevista Nieto
2. Informantes nacionales
 - Entrevista Aguilar y Cortés
 - Entrevista Cortázar
 - Entrevista Núñez
 - Entrevista Toro
 - Entrevista Simonstein
 - Entrevista González
 - Entrevista Salinas
 - Entrevista Marzolo
 - Entrevista Orellana
 - Entrevista Pardo
 - Entrevista Rossel
 - Entrevista Rolla
 - Entrevista Rayo
 - Entrevista Galarce
 - Entrevista Herrera
 - Entrevista Castro

C: MATRIZ COMPARATIVA REVISIÓN DE LITERATURA Y CASOS SEGÚN MODALIDAD

RESUMEN EJECUTIVO

1. Introducción

El objetivo general de este estudio fue caracterizar las prácticas de liderazgo en Educación para la Primera Infancia en Iberoamérica, poniendo especial énfasis en el trabajo que se desarrolla en jardines infantiles chilenos. Para ello, se plantearon un conjunto de objetivos específicos:

- i. Elaborar un estado del arte de los modelos de liderazgo que se utilizan en la educación para la Primera Infancia en Iberoamérica, explorando la normativa y las políticas llevadas a cabo en esta materia en la región.
- ii. Realizar un análisis comparativo entre distintas experiencias, identificando las prioridades establecidas y los nudos críticos presentes en cada sistema educativo.
- iii. Caracterizar las dinámicas de liderazgo que ocurren en los Jardines Infantiles, Salas Cuna y Escuelas de Párvulos en Chile.
- iv. Describir las tareas de liderazgo que los equipos directivos de Jardines Infantiles, Salas Cuna y Escuelas de Párvulos en Chile llevan a cabo en los establecimientos educativos seleccionados.
- v. Identificar los recursos y competencias personales específicas con las que cuentan las/los directivos/as de los establecimientos educativos seleccionados.
- vi. Proponer recomendaciones a la Subsecretaría de Educación Parvularia para la elaboración del ajuste al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) para el nivel de Educación Parvularia, estableciendo un paralelo entre las dimensiones actuales de este instrumento, y las prácticas de liderazgo encontradas en los establecimientos educativos considerados en el estudio.

El informe final de este estudio entrega una sistematización del proceso de investigación llevado a cabo, junto con el análisis de la información recabada a partir de entrevistas a informantes claves y de entrevistas a directoras, educadoras, técnicos y apoderados/as de 20 centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana. Además, se presenta un análisis comparativo entre las dinámicas de liderazgo identificadas en centros de Educación Parvularia y las prácticas establecidas en el MBDLE.

Cabe tener en consideración que el estudio constituye una primera aproximación – cualitativa y acotada a una muestra restringida de centros– a las dinámicas de liderazgo en centros de educación para la Primera Infancia en Chile, por lo que los hallazgos descritos no pretenden representar toda la diversidad de centros existentes en el país. Se describen regularidades observadas en los centros estudiados, posibles explicaciones y, sobre todo, nuevas preguntas y posibles líneas de investigación y acción.

El estudio además presenta un análisis a partir del MBDLE que puede ser considerado un insumo más, entre otros, para iniciar un proceso de construcción de un marco de liderazgo específico y propio de la Educación Parvularia. Este proceso requiere ser consultado y validado con expertos y actores relevantes a través de distintas etapas.

2. Diseño global del estudio

Para la realización de este estudio, se consideró una estrategia cualitativa de levantamiento de información, que contempló: i) un trabajo de revisión del estado del arte sobre liderazgo en educación para la Primera Infancia e institucionalidad de la Educación Inicial en un conjunto de países iberoamericanos y de países desarrollados; ii) entrevistas a informantes clave del ámbito nacional e internacional; iii) levantamiento de información en centros de Educación Parvularia para la Educación Parvularia en Chile; iv) análisis comparativo del

MBDLE y de las prácticas de liderazgo de directores/as de centros de educación inicial. El diseño de cada una de estas estrategias se resume a continuación:

a. Revisión de literatura sobre casos internacionales

Por medio de esta revisión se buscó conocer el desarrollo de la temática de liderazgo en educación para la Primera Infancia en el contexto internacional, evidencias de estudios realizados y dimensiones o factores centrales del liderazgo en educación inicial.

Se seleccionaron siete países, de los cuales, tres son de Iberoamérica, incluyendo a Chile. Los demás corresponden a países desarrollados que fueron seleccionados por el nivel de desarrollo de estudios locales sobre liderazgo en educación inicial, y por la existencia de marcos de actuación para directoras de educación inicial.

La revisión se llevó a cabo en la primera fase del estudio, entre febrero y marzo.

b. Entrevistas a informantes clave a nivel nacional e internacional

El objetivo de las entrevistas a informantes clave fue recoger información que permitiera describir cómo funcionan los centros de educación para la Primera Infancia, con especial énfasis en el liderazgo, y conocer políticas, programas y marcos de referencia en educación para la Primera Infancia que consideren el liderazgo como un área o dimensión relevante.

Para esto, se seleccionaron informantes nacionales e internacionales. En el grupo nacional, se seleccionó a personas provenientes de fundaciones, organismos públicos y/o instituciones sostenedoras de centros que proveen educación inicial o implementan iniciativas pedagógicas o de apoyo para la educación de la Primera Infancia en Chile. En el grupo internacional, se seleccionó a informantes provenientes de la investigación y/o política pública en materia de educación para la Primera Infancia.

c. Levantamiento de información en 20 centros de Educación Parvularia chilenos

El levantamiento en centros de Educación Parvularia apuntó a recoger información sobre las dinámicas de liderazgo que ocurren al interior de los centros, con especial foco en el desempeño y prácticas de quienes ejercen como directoras de estos centros. Se seleccionaron 20 centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana de distinta modalidad (dependencia administrativa):

- 4 centros dependientes de JUNJI (administración directa)
- 5 centros que reciben recursos JUNJI, pero son administrados por otros (Vía Transferencia de Fondos)
- 4 centros administrados por la Fundación Integra
- 3 escuelas de párvulo de dependencia municipal
- 4 jardines privados

En la selección, se intentó que todos fueran centros que contaban, como mínimo, con los niveles Sala Cuna y Medio, o bien, que fueran escuelas de párvulos con los dos niveles de transición. Además, se buscó que fueran centros que tuvieran como mínimo dos educadoras de párvulo, y que las directoras llevaran como mínimo 1 año en el cargo. A partir de estos filtros, se realizó una selección aleatoria de centros dentro de cada modalidad administrativa.

Las visitas a los centros comenzaron la segunda semana de abril de 2018 y se extendieron hasta fines de junio de 2018. El trabajo de campo en cada centro contempló las siguientes actividades:

- Revisión de documentos institucionales de cada centro (proyecto educativo institucional, instrumentos de planificación, planificaciones, cronogramas, reportes de actividades, entre otros) siempre y cuando fueron dispuestos por las directoras.

- Ficha de información de contexto de cada centro¹.
- Entrevistas² en profundidad a la directora de cada centro, a 2 educadoras, a 2 técnicos de párvulos, y a 2 apoderados.
- Observación y acompañamiento (*shadowing*) a la directora durante aproximadamente una jornada completa de trabajo³.

d. Análisis comparativo del MBDLE

Al final del estudio, se realizó un análisis que consistió en una comparación de las prácticas de liderazgo de directoras, identificadas a partir del levantamiento en centros de Educación Parvularia con las prácticas de liderazgo definidas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE).

3. Hallazgos sobre liderazgo en educación para la Primera Infancia

En este apartado se presentan los principales hallazgos del estudio, ordenados de la siguiente manera: (i) síntesis del estado del arte sobre liderazgo en Educación para la Primera Infancia; (ii) descripción del sistema de Educación Parvularia chileno, (iii) hallazgos para el contexto chileno sobre rol directivo y liderazgo en Educación Parvularia.

3.1 Estado del arte del liderazgo en educación para la Primera Infancia: hallazgos de estudios

La investigación del liderazgo en la educación para la Primera Infancia está aún en sus etapas iniciales en comparación con otros niveles de enseñanza. Dada la escasa evidencia encontrada en el contexto Iberoamericano, las temáticas y características que se presentan en la revisión de estudios se basan principalmente en la evidencia proveniente de países anglosajones⁴.

¿Qué es lo específico del liderazgo en educación para la Primera Infancia?

- El liderazgo en Educación Inicial usualmente es descrito como más **holístico** que en la educación escolar, ya que involucra no solo al líder mismo y la administración, sino que también al personal y, de forma indirecta, a las familias, y cualquiera que tenga influencia en la implementación de prácticas educativas en la Primera Infancia, tales como otros establecimientos, instituciones de salud, además de redes territoriales a las que puedan pertenecer los centros de educación inicial (Hujala & Eskelinen, 2013).

¹ Instrumento entregado en Informe de Avance 1.

² Las pautas de entrevista fueron entregadas en los anexos del Informe de Avance 1 de este estudio. Para las entrevistas se entregó a cada informante un consentimiento informado.

³ Se realizó seguimiento durante una jornada diaria completa a la directora en 14 establecimientos y media jornada en los restantes 6 establecimientos de los 20 centros visitados.

⁴ Las principales referencias consultadas fueron: Talan & Bloom (2004), que enfatizan la importancia de la formación continua en liderazgo; Heikka (2014), Heikka, Waniganayake, & Hujala (2013), Hujala & Eskelinen (2013), autores que abordan distintas formas de conceptualizar y entender las características de un liderazgo efectivo en educación para la primera infancia; Siraj-Blatchford & Manni (2006) y Siraj-Blatchford & Hallet (2014), que profundizan en los distintos aspectos que caracterizan a este tipo de liderazgo en este nivel de enseñanza, y sus dimensiones y prácticas asociadas y Sharp et al., (2012) que elabora un propuesta de dimensiones del liderazgo en educación para la primera infancia en el contexto inglés.

- Este tipo de liderazgo se caracteriza por un gran **sentido de vocación o "pasión" por el cuidado, desarrollo y aprendizaje** de los niños y niñas de la Primera Infancia, lo que según Siraj-Blatchford & Hallet (2014), le vale el nombre de *caring leadership*. Este concepto hace referencia a un importante componente ético dentro del liderazgo en educación para la Primera Infancia, entendido como la ética del cuidado, que implica el desarrollo y mantenimiento de una relación de preocupación, atención y cuidado hacia los niños y niñas, sus padres y cuidadores.
- Un liderazgo pedagógico en educación inicial es aquel que logra **desarrollar de manera armónica el ámbito del bienestar y cuidado de los/as niños/as** – que en educación inicial es clave y ocupa buena parte de la gestión de los centros – **y el ámbito pedagógico**. Por ejemplo, una práctica de liderazgo pedagógico consiste en respetar la importancia de establecer procesos de continuidad en los aprendizajes de los/as niños/as evitando la excesiva rotación de sus educadores.
- El liderazgo pedagógico también se puede observar en la **búsqueda de una finalidad pedagógica en cada acción** que los educadores realizan con los/as niños/as. Por ejemplo, a través del juego y del cuidado, cada acción que las educadoras desarrollan en esos ámbitos, por práctica e inmediata que sea, conlleva una oportunidad de desarrollo y aprendizaje que debe ser intencionada por los equipos pedagógicos. La influencia de quienes dirigen los centros sobre los equipos pedagógicos y técnicos, en relación a desarrollar esta finalidad pedagógica en todo su quehacer, es clave, según lo reportado por expertos.
- La literatura también da cuenta de que **la gran mayoría de los líderes dentro de la educación inicial son mujeres** (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Siraj-Blatchford & Manni, 2006), lo cual contrasta de manera importante con otros niveles educativos y con otros sectores del mundo laboral, como los negocios (Aubrey, Godfrey, & Harris, 2013).
- El liderazgo en educación para la Primera Infancia está **fuertemente influenciado por el contexto en el que opera y por las personas a las que se dirige** (Siraj-Blatchford & Manni, 2006; Thornton, Wansbrough, Clarkin-Phillips, Aitken, & Tamati, 2009; Waniganayake, 2014). Autores como Southworth (1998, 2004) describen un tipo de liderazgo que considera la situación en la cual las personas se desenvuelven y que denominan liderazgo situacional o "*alfabetización contextual*". Los informantes claves destacan que, en los centros educativos efectivos, tanto los educadores como los líderes manejan un buen conocimiento respecto a la comunidad, los contextos personales de los/as niños/as y sus experiencias. En esos centros se trata no solo de pasar un currículum preestablecido a los/as niños/as sino de darles acceso a él, de forma que puedan comprenderlo y conectarlo con sus experiencias y su entorno de modo de generar interés en ellos.

Factores asociados al liderazgo efectivo en Educación para la Primera Infancia

- Se desarrolló una síntesis de nueve factores asociados al desarrollo de un liderazgo efectivo en educación inicial, propuestos en base a la clasificación de los comportamientos centrales del liderazgo expuestos por Sharp, Lord, Handscomb, Macleod, Southcott, George y Jeffes (2012), pero que son complementadas incluyendo otros elementos de la literatura abordada en esta revisión. Estos factores son:

Factores asociados al liderazgo efectivo	Descripción
Liderazgo distribuido	Líder motiva y empodera a su equipo, principalmente a través de la delegación de tareas y generación de capacidades en el personal.
Liderazgo pedagógico	Líder apoya y motiva de forma colaborativa el aprendizaje pedagógico continuo en su equipo, respondiendo a las necesidades de los niños/as y sus familias.
Gestión estratégica de los recursos	Líder utiliza sus habilidades de forma estratégica para la planificación y el manejo del servicio entregado, tanto en el ámbito financiero como de manejo de recursos humanos u otras tareas administrativas.
Visión clara y cultura organizacional	Líder con visión clara respecto del propósito principal del centro de educación inicial, comprometiendo a todos los que se relacionan con el establecimiento a seguir los objetivos para alcanzar metas y logros.
Relación con la familia	Líder accesible a las familias, respondiendo a sus necesidades y trabajando con ellos como pares, en igualdad de condiciones.
Toma de decisiones basada en evidencia	Líder utiliza evidencia para tomar decisiones y conducir al establecimiento a los cambios necesarios para la mejora continua en la entrega del servicio.
Comunicación efectiva	Líder facilita la comunicación abierta y el dialogo con y entre todos los actores involucrados en el desarrollo de los niños/as y la comunidad.
Trabajo colaborativo en red	Líder motiva el trabajo integrado entre equipos multidisciplinarios para entregar un servicio más completo a los niños/as y sus familias.
Formación y capacitación continua	Líder continua y activamente aprovecha las oportunidades para aprender y perfeccionarse, incluyendo el aprendizaje de otros.

Modelos de liderazgo para la educación inicial en el contexto internacional

- La mayoría de los países de Iberoamérica se encuentra desarrollando iniciativas para mejorar la calidad desde una perspectiva global en educación inicial, y no se adentra aún en el estudio de factores específicos ni en el desarrollo de iniciativas de política pública para fortalecer el rol de quienes dirigen centros de educación inicial.
- Excepto Chile, en los países iberoamericanos que fueron parte del estudio (España y Colombia) no existe aún un desarrollo del tema de liderazgo en educación inicial. En Chile destaca el programa de formación continua teórico-práctico para directores dictado por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos) iniciado por la Fundación Integra el año 2017 (Fundación Integra, 2017) **y algunos estándares definidos por las distintas instituciones en relación a quienes lideran los centros de educación inicial. Como ejemplo se encuentra el modelo de gestión de calidad para centros de educación inicial creado por la Fundación Chile**, el cual aborda los procesos y prácticas que la dirección del establecimiento utiliza para liderar, conducir y orientar el buen cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) Considera la rendición de cuentas y la responsabilidad pública por los resultados del centro educativo y la gestión directiva (Fundación Chile, 2012).
- En los países desarrollados existe más investigación e iniciativas de apoyo y desarrollo del liderazgo en educación inicial: existen marcos de actuación y planes de mejoramiento y aseguramiento de la educación inicial en Inglaterra (Heikka, 2014); en Nueva Zelanda el liderazgo es tema principal del discurso del Ministerio de

Educación, entregando recursos y materiales para los líderes dentro del contexto del programa "5 out of 5" (Thornton et al., 2009); en Estados Unidos existen variados programas de uno o dos años que se ofrecen para los directores que incluyen formación de liderazgo y apoyo a través de mentorías (Bloom & Bella, 2005); en Finlandia no existen marcos de actuación, pero sí mucha investigación y estudios enfocados en la determinación de tareas y funciones de los directores y el liderazgo distribuido (Heikka, 2014; Heikka & Hujala, 2012, 2013).

3.2 Sistema de Educación Parvularia en Chile

En esta sección se describen algunos rasgos del sistema de Educación Parvularia chileno a partir de fuentes secundarias y de la información levantada a través de entrevistas a informantes clave. Se describen rasgos referentes a la institucionalidad y carrera de quienes dirigen los centros educativos, pasando también por los nudos críticos que, de acuerdo a las opiniones de los informantes, evidencia este sistema.

Institucionalidad de la educación inicial en Chile

a. Provisión de Educación Parvularia

- Los centros de Educación Parvularia se clasifican en cuatro tipos de modalidades diferentes:
 - **Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).** Ofrece atención educativa gratuita a niños y niñas menores de 6 años. Cuenta con jardines infantiles que administra directamente; además, transfiere fondos a jardines infantiles administrados por otras instituciones públicas o privadas sin fines de lucro (denominados VTF: Vía Transferencia de Fondos)(JUNJI, 2017).
 - **Fundación Integra.** Ofrece atención educativa gratuita a niños y niñas menores de 6 años, atendiendo preferentemente menores de 4 años, además, Integra entrega fondos a entidades privadas bajo las modalidades CAD (Convenio de Administración Delegada)(Fundación Integra, 2016b).
 - **Establecimientos subvencionados.** Centros educativos de dependencia municipal o particular que reciben subvención educacional para la atención educativa de niños y niñas que asisten a Primer y Segundo Nivel de Transición (4 y 5 años, respectivamente). Este tipo de provisión está integrada en su mayor parte por establecimientos escolares que imparten este nivel educativo, junto con niveles de enseñanza básica y, en algunos casos, también enseñanza media (Ministerio de Educación, 2013).
 - **Jardines infantiles y establecimientos particulares pagados.** Centros educativos de dependencia privada que ofrecen atención educativa para niños y niñas menores de 6 años, sea de forma exclusiva o junto a otros niveles de enseñanza. (Ministerio de Educación, 2017a).
- Los distintos actores entrevistados reconocen la fragmentación y diversidad como uno de los rasgos característicos de la Educación Parvularia. Esta fragmentación y diversidad se advierte, en primer lugar, en las diferentes modalidades de administración y provisión de los centros educativos. Si bien hay temas comunes entre las distintas modalidades, cada una de ellas implica distintas reglas y marcos de actuación, distintas culturas organizacionales, y distintas condiciones para el desempeño del rol directivo, entre otros aspectos.
- Además de la modalidad de administración y provisión, otros elementos que marcan diferencias relevantes entre centros, son los niveles que éstos ofrecen, que a su vez responden a distintas etapas de desarrollo de la niñez, con particularidades muy específicas. De acuerdo a la opinión de los/as entrevistados/as, el foco educativo, la organización de un centro que ofrece sala cuna, y los conocimientos y habilidades

que es necesario que las educadoras desplieguen, son muy distintos de los de un centro que no ofrece este nivel.

- Esta diversidad, según la opinión de los informantes clave, explica en parte la complejidad de establecer marcos y estándares comunes, y de elevar la calidad de todo el nivel educativo de manera *“más pareja”*. En este sentido, los marcos de actuación para la Educación Parvularia deben reconocer esta diversidad, y contener estándares adecuados y pertinentes, al menos para cada nivel en los que se organiza, los que representan a su vez diferentes tramos y etapas de aprendizaje y desarrollo infantil.

b. Fortalecimiento de la Educación Parvularia como nivel de enseñanza

- En los últimos años, Chile ha experimentado avances considerables en el Nivel de Educación Parvularia en materia de institucionalidad, mejoramiento del currículum, oferta de instituciones formadoras de educación superior, financiamiento público y aumento significativo de la cobertura en la modalidad formal⁵. Cabe destacar que la actual reforma a la Educación Parvularia, que comenzó a regir durante el año 2015, con la creación de la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, realiza un esfuerzo importante por poner el foco en la calidad, en todos los niveles.
- En este proceso de fortalecimiento del nivel de Educación Parvularia, destacan también la actualización de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) en 2018, la elaboración de un Marco para la Buena Enseñanza en Jardines Infantiles y la incorporación a la Carrera Docente de las educadoras de párvulos, que empareja las condiciones de las educadoras con las del resto de los docentes del sistema escolar.

c. Principales nudos críticos de la Educación Parvularia

- No obstante los avances en materia institucional, financiera y de gestión, la Educación Parvularia en Chile aún cuenta con importantes desafíos en los ámbitos de calidad y equidad, relacionados con el ámbito pedagógico, la formación de las educadoras de párvulos, la dotación de educadoras de párvulos por centro educativo, la rotación de profesionales y técnicos, la diversidad de criterios para el financiamiento del nivel, y las condiciones laborales que ofrecen los centros (Adlerstein & Pardo, 2015; Centro de Políticas Comparadas de Educación, 2015; Tokman, 2010).
- Desde el discurso de los actores claves, los nudos críticos identificados en este nivel tienen una base común que radicaría en la falta de definición de una propuesta pedagógica contundente y con orientaciones específicas para la Educación Parvularia en sus distintas particularidades. Más específicamente, destacaría la ausencia de orientaciones concretas para mejorar la calidad de las interacciones en el aula, la existencia de una tensión entre el rol asistencialista y de escolarización de este nivel educativo, y ciertos déficits en la carrera de las educadoras de párvulos, relacionados con la calidad de la formación y las expectativas de desarrollo profesional que genera.

Características de las carreras directivas en el contexto de la Educación Parvularia

- Las directoras de centros de Educación Parvularia no cuentan con un marco nacional que oriente su labor directiva, como sí se tiene en el nivel escolar. Tampoco existe una carrera directiva institucionalizada y, en general, el acceso al rol directivo es restringido, con ciertas diferencias entre modalidades de provisión y administración.

⁵ Se entiende por modalidad formal todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un espacio educativo de valor (Ministerio de Educación, 2009).

- En relación a las posibilidades de desarrollo y especialización en liderazgo y gestión dentro de la carrera de las educadoras de párvulos (ejerciendo o no el cargo de directoras), hasta hace muy poco no existía ninguna oferta formativa en temas de liderazgo especialmente orientada al nivel de educación inicial, y las educadoras que optaban por algún perfeccionamiento en esta área, tenían que acudir a los cursos o posgrados de liderazgo dictados para docentes y directores del sistema escolar.
- La ausencia de una propuesta formativa en liderazgo especialmente orientada a la Educación Parvularia es algo que está tendiendo a cambiar. En 2017, la Fundación Integra creó una propuesta de diplomado en liderazgo escolar⁶ para directoras de jardines, la que se constituyó en la primera iniciativa de formación en esta temática a nivel nacional. Los actores entrevistados coinciden en que es primordial que existan instancias de formación específicas para el nivel. En el caso de JUNJI, durante el presente año, se comenzará a impartir – a contar del mes de agosto, y de manera progresiva – un diplomado en liderazgo transformacional para todas las directoras de los centros de administración directa, el que se desarrollará con una modalidad combinada de clases semipresenciales y online en una plataforma virtual.⁷

3.3 Rol directivo y liderazgo en Educación Parvularia

En esta sección, se presentan los hallazgos de la investigación sobre rol directivo y liderazgo en 20 centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana⁸. En una primera parte se presenta un resumen para cada modalidad de Educación Parvularia. Luego, se presenta un resumen del análisis transversal del rol directivo y las prácticas de liderazgo en los centros de Educación Parvularia chilenos.

Liderazgo en centros educativos de administración directa pertenecientes a JUNJI.

d. Distribución del liderazgo en los centros educativos

- Todas las directoras entrevistadas, consideran que, en general, es en el equipo de educadoras donde se delegan mayores responsabilidades que en otros miembros del personal, aunque siempre con preferencia de una o dos educadoras que son las más cercanas a la directora y que – generalmente – son las primeras subrogantes. En todos los casos, las técnicas de párvulos se ven como fuera de este equipo directo de trabajo con las directoras.
- Tres de los cuatro jardines incluidos en la muestra, debido a su matrícula, cuentan con una secretaria o apoyo administrativo⁹, quien trabaja directamente con la directora en todo lo relacionado con estas materias, incluidas, por ejemplo, revisión de la asistencia de funcionarias y niños/as, registro de licencias, entre otros requerimientos de tipo administrativo. Este apoyo es de gran relevancia en la medida en que permite reducir la carga de trabajo administrativo para las directoras.
- La mayoría de las directoras coinciden en que JUNJI les pide y exige muchas cosas, establece plazos y hace seguimiento permanente a los requerimientos que pide a los jardines, pero se percibe que cuando son las directoras las que necesitan tener respuestas ante requerimientos urgentes, estas respuestas no llegan con la misma premura. Se percibe una excesiva burocracia en todos los requerimientos que

⁶ Diplomado en Liderazgo Educativo y Convivencia Bientratante, Fundación Integra, dictado por Líderes Educativos.

⁷ A la fecha, el diplomado está siendo parte de un proceso de licitación pública con el objetivo de definir quién será la institución proveedora del servicio.

⁸ Cada centro fue denominado con un nombre ficticio para resguardar la confidencialidad de la información.

⁹ JUNJI establece 1 Apoyo Administrativo/a por cada Jardín Infantil de 100 niños/as y más.

proviene desde la institución, por ejemplo, a través de la cantidad de documentos, oficios y correos electrónicos a los que deben responder las directoras.

e. Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo

- En las actividades administrativas es donde las directoras de estos centros invierten más tiempo, junto con atención de apoderados y apoderadas (ya sea en horario establecido o en cualquier momento), visitar el aula y trabajo de planificación estratégica en torno a metas.
- Un tema que cruza sus jornadas laborales de forma transversal, es estar constantemente coordinando cómo cubrir los turnos de las funcionarias con licencia, ya que, según sus declaraciones, JUNJI no siempre considera trasladar o contratar profesionales para efectuar reemplazos.
- Pese a que en la cotidianeidad las directoras no tienen un rol protagonista en el ámbito pedagógico, en las CAUE¹⁰ (se realizan 1 vez al mes) las directoras asumen un rol de conducción de la reflexión pedagógica mediante una dinámica grupal en torno a algún tema pedagógico de interés para el jardín, o mediante alguna capacitación encabezada por la directora o realizada por alguna institución externa, dependiendo de los requerimientos puntuales de cada jardín.
- En el día a día, son las educadoras las que planifican y trabajan con sus técnicos los temas de aula en cada uno de los niveles. Las directoras revisan y supervisan, comentan o sugieren en reuniones con las educadoras, pero no son quienes lideran el trabajo pedagógico. La razón que ellas esgrimen para explicar esta situación es el poco tiempo que les queda para realizar observación y acompañamiento de aula junto con la retroalimentación al equipo.
- Respecto a la gestión del bienestar de los niños/as, las directoras están muy involucradas directamente en el seguimiento de casos de niños/as que vivencian situaciones de vulneración de derechos o que requieren derivación, a través de instancias de entrevistas a las familias, llamadas a los apoderados y apoderadas, seguimiento de casos a través de reportes de la educadora del nivel, seguimiento de inasistencias reiteradas, entre otros. Se enfatiza el uso de protocolos y de recordatorios sobre políticas de buen trato en estos jardines, siendo todos estos procesos llevados por las directoras.

Liderazgo en centros JUNJI Vía Transferencia de Fondos (VTF)

Distribución del liderazgo en los centros

- Las directoras de establecimientos de administración delegada de JUNJI (VTF) no desarrollan un perfil centrado en lo pedagógico, sino que sus tareas son más administrativas y de gestión logística, cumpliendo quehaceres en todos los aspectos posibles del jardín. La falta de apoyos administrativos hace que ellas deban tomar estos roles y ocupar mucho tiempo de su jornada. En algunos casos, las directoras describen su liderazgo como "maternal", en cuanto parte de sus tareas más importantes son el cuidado y preocupación por las personas que trabajan en el establecimiento y los niños/as.
- Las directoras cuentan con escasa autonomía, especialmente en el ámbito financiero y en gestión de recursos humanos. En el ámbito pedagógico, la autonomía de las directoras es variable según entidad administrativa (DAEM / Corporación), pero, de todos modos, es mayor que en otras áreas de su quehacer.

¹⁰ Comunidades de Aprendizaje de la Unidad Educativa

- En ausencia de secretarías, la directora se apoya en la subrogante para tareas administrativas, lo que implica que la subrogante deja su sala a cargo de las técnicas de aula.
- En todos los jardines existe la distribución de tareas relacionadas con el mantenimiento del jardín, como aseo, comidas, seguridad, relaciones exteriores, etc. Basadas en las habilidades personales de cada educadora, tareas que son supervisadas por la directora.

Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo

- Todas las directoras plantean que deben lidiar con una importante carga de tareas burocráticas, puesto que no existen cargos dentro de los jardines que puedan ayudarlas o que tengan las competencias para asumir estas tareas sin su supervisión.
- La relación con la familia para estos jardines es crucial, especialmente porque su enfoque principal y el objetivo que más desean cumplir es la protección de derechos y el bienestar de los niños/as. La relación cercana, de puertas abiertas y de mutuo respeto es una de las tareas que las directoras deben llevar a cabo y cultivar día a día, que es parte de las orientaciones que entrega JUNJI.
- Las directoras son las encargadas de preparar los documentos institucionales como PEI y PME (excepto en el jardín Asia donde existen documentos comunales). La elaboración se plantea como comunitaria. Además, existen las instancias de diagnóstico y las supervisiones de JUNJI.
- La gestión de redes considera dos aspectos: la relación con otros jardines del municipio y el vínculo con otros servicios públicos locales (Consultorios, Carabineros, OPD y otros).
- El principal desafío para las directoras de los jardines VTF visitados es la gestión de recursos humanos, especialmente, liderar equipos de personas muy distintas entre sí, donde suelen ocurrir roces y problemas, lidiando además con licencias y permisos.
- Todas las directoras esperan que se reconozca la importancia pedagógica que tiene el jardín, incitando a su equipo, y especialmente a las educadoras, a comunicar a las familias el trabajo pedagógico que se lleva a cabo dentro del centro.

Liderazgos en centros de Fundación Integra

f. Distribución del liderazgo en los centros educativos

- Las directoras de jardines infantiles de la Fundación Integra señalan que desarrollan un *liderazgo apreciativo*, el cual entienden como un tipo de gestión que potencia el liderazgo de los miembros del equipo resaltando sus fortalezas.
- El relato de las directoras evidencia que el Diplomado en Liderazgo que están cursando, ha sido una instancia de aprendizaje que ha incidido en su práctica cotidiana, razón por la cual valoran participar de este postítulo.
- En los jardines estudiados manifiestan sentir presión por parte de la Fundación Integra para cumplir con una serie de requerimientos de diversos departamentos de Integra central.
- El liderazgo pedagógico se divide entre las educadoras y la directora. En sala, son las educadoras de párvulos las líderes pedagógicas, ya que ellas guían las planificaciones con sus equipos de salas y son ellas las que supervisan constantemente que el trabajo se desarrolle como se planificó. Las directoras asumen un rol de coordinación general en este ámbito, a través de la conducción de reuniones semanales de planificación y de las Tardes de Formación.
- Las directoras cuentan con una educadora que las subroga cuando se ausentan del jardín.

- Destaca particularmente que las directoras no se relacionan para temas de planificación y gestión con las agentes educativas¹¹. Así, son las educadoras las encargadas de traspasar la información acordada a sus equipos de aula.
- Todos los jardines pertenecientes a la Fundación Integra tienen una asistente administrativa, que entrega un apoyo clave a las directoras, ya que asume tareas de este ámbito y, además, maneja mucha información sobre el funcionamiento de los centros, por ejemplo, respecto a la documentación que debe ser entregada en papel a las oficinas centrales de Integra una vez por semana.

g. Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo

- Las funciones de las directoras asociadas a la gestión pedagógica constan principalmente de la reunión semanal de planificación con todas las educadoras, en las que conversan temas propios de cada nivel, organizan y realizan seguimiento a las actividades contempladas en la propuesta de gestión y en las jornadas de planificación, y discuten temáticas a tratar en Tardes de Formación, donde la directora capacita al equipo completo sobre temas pedagógicos, como convivencia bien tratante, estrategias metodológicas, entre otros. Asimismo, en los cuatro jardines las directoras monitorean y lideran las instancias de planificación mensual del jardín (instancia donde tienen un día completo sin niños/as para planificar el trabajo mensual por nivel, donde participa todo el equipo de aula).
- En cuanto a la gestión de recursos financieros y administrativos, las directoras cuentan con el apoyo de las asistentes administrativas. Sin embargo, como directoras igualmente tienen que asumir algunas tareas de este ámbito, sobre todo lo que tiene que ver con contestar correos y requerimientos propios de la gestión institucional, provenientes, de manera simultánea, desde diferentes departamentos de Integra, los que deben ser respondidos con carácter urgente.
- En el caso de situaciones imprevistas que tengan que ver directamente con los/as niños/as, como, por ejemplo, accidentes de urgencia, son gestionadas directamente por la directora.
- Con respecto a la gestión de recursos humanos, las directoras sólo pueden tomar la iniciativa para escoger reemplazos, siempre y cuando no existan vacantes dentro de la institución. Tampoco pueden pedir cambios o desvinculaciones de la institución. Una de las limitantes que dificulta la gestión del funcionamiento de los jardines son las licencias médicas. Pues implica acomodar al personal para tener cubiertas todas las salas, lo que afecta al clima laboral entre las funcionarias.
- Sobre la gestión del bienestar, las directoras trabajan mucho en base a iniciativas provenientes desde el nivel Central de la institución, relacionadas con aplicación de protocolos a seguir, por ejemplo, en caso de vulneración de derechos de los/as niños/as. Las directoras señalan que se involucran en este tipo de gestión y están constantemente informadas sobre las situaciones de cada uno de los niños/as.
- En cuanto a la gestión de mejora y cambio, todas las directoras le dedican parte de su tiempo a liderar la ejecución de la propuesta de gestión del jardín, que consiste en una serie de temas que se deben desarrollar para el buen funcionamiento del centro, pudiendo dividirse el trabajo en distintas comisiones: gestión pedagógica, gestión de personas y equipos, entre otras. La directora también forma parte de una comisión y es la encargada de monitorear que el trabajo de las distintas comisiones se realice.
- En cuanto a la relación con la familia, la relación cotidiana que tienen las directoras con las familias, se percibe en actividades como recibirlas en la mañana en la puerta del jardín y en ocasiones despedirlas a la hora de salida. También, atenderlos en su oficina para solucionar problemas o dudas que los apoderados tengan, así como también entregar contención ante situaciones difíciles.

¹¹ Forma de denominar a las técnicas en Educación Parvularia en Fundación Integra.

Liderazgo en centros educativos privados

Distribución de liderazgo en los centros educativos

- En los jardines privados se observaron dos escenarios distintos respecto a la configuración del cargo directivo: (1) directoras propietarias del centro, con absoluta autonomía para resolver aspectos de diversa índole: pedagógica, financiera, de recursos humanos, entre otras; y (2) directoras no propietarias, que actúan como mediadoras entre el centro y sus dueñas, que son quienes toman las decisiones importantes.
- Las directoras, que además son propietarias, tienden a desarrollar un liderazgo de tipo distribuido. Así, definen personas encargadas de áreas que se transforman, en algunos casos, en personas de confianza de la dirección. Por otro lado, las directoras que no son propietarias del jardín, aunque también se encargan de aspectos administrativos y pedagógicos, no presentan características de un liderazgo definido y la tarea principal de estas directoras es velar por el buen funcionamiento del centro, sin tener una injerencia mayor en decisiones respecto al personal, presupuesto, cambios estructurales u otros ámbitos.
- En los jardines donde las directoras son las propietarias del centro, se observa mayor claridad en cuanto a la distribución del liderazgo, hay personas encargadas de aspectos específicos y cuyas tareas son reconocidas por toda la comunidad, es decir, si la directora se ausenta, todos saben a quién recurrir y para qué situación. En los otros casos, existen algunos desacuerdos cuando a los miembros se les pregunta por las funciones del resto del equipo.

Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo

- Todas las directoras señalaron que sus roles se centran mayormente en la gestión pedagógica, específicamente en la supervisión del trabajo técnico y pedagógico que realizan las educadoras.
- En dos de los cuatro jardines hay personas encargadas del ámbito administrativo, por lo que pueden delegar estas tareas a otros profesionales o funcionarios para enfocarse en la gestión pedagógica propiamente tal.
- En el caso de las directoras con dedicación exclusiva al rol, su involucramiento con lo pedagógico está más bien relacionado con la coordinación de las actividades y el estar presente y al tanto de lo que está sucediendo en este ámbito.
- Las directoras buscan el involucramiento de las familias con la educación de los niños/as y son ellas quienes propician y lideran el fomento de las buenas relaciones con las familias, los apoderados y apoderadas, mantienen una práctica de "puertas abiertas" al centro, y son además quienes atienden los requerimientos y dan acogida a las familias.
- Las directoras se autodenominan unas facilitadoras de las tareas de aula y están pendientes de las necesidades que van surgiendo durante la jornada, como atender imprevistos con los/as niños/as y/o apoderados/as, reunirse con la sostenedora, si es necesario apoyar al equipo en el aula, ayudar con la alimentación de los niños/as, entre otras tareas. Asimismo, desarrollan tareas en relación a la gestión de mejora y cambio, siendo parte de la creación comunitaria del PEI y velando por el cumplimiento de los objetivos determinados en él, planificando y monitoreando las metas propuestas.

Liderazgo en escuelas de párvulos del sector municipal

Distribución del liderazgo en los centros educativos

- Las directoras de las escuelas de párvulos municipales visitadas presentan un liderazgo pedagógico muy marcado. Al tener un equipo de trabajo que apoya todas sus tareas más administrativas y de gestión logística del establecimiento, cuentan con las condiciones para llevar a cabo actividades como observación de trabajo de aula, reuniones pedagógicas con sus equipos de gestión, formulación del PEI y PME, entre otras, que son las que consideran más importantes y que más ocupan sus jornadas.
- Tienen mayores niveles de autonomía en decisiones pedagógicas y de selección de personal, que directoras de otro tipo de jardines. Sin embargo, esa mayor autonomía también se traduce en que, según algunas directoras, cuentan con poco apoyo y reconocimiento por parte de los municipios, en relación a los establecimientos escolares.
- Las directoras de las escuelas ejercen un liderazgo distribuido, con tareas y toma de decisiones importantes, tanto pedagógicas como administrativas, delegadas en sus equipos de trabajo.
- Las directoras de las escuelas de párvulos del sector municipal cumplen el rol de supervisar y coordinar que todo funcione en la escuela, poniendo especial énfasis en los aprendizajes y el bienestar de los/as niños/as.

Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo

- La principal función de las directoras de las escuelas de párvulos es manejar, guiar y apoyar el camino de toda la comunidad educativa hacia la mejora y las metas que se han propuesto. La principal área donde se enfocan es en la gestión de mejora y cambio, tomando las decisiones importantes en temas pedagógicos y recursos, basadas en evidencia disponible, a través de diagnósticos y datos recolectados, y del monitoreo de metas propuestas por toda la comunidad, junto con la gestión pedagógica.
- En cuanto a temas de gestión de bienestar, dos escuelas cuentan con profesionales especializados (profesionales parte del equipo PIE como psicólogos, nutricionistas, pediatras) que están dentro de la escuela o la visitan semanalmente.
- Una de las tareas más importantes de las directoras es la coordinación del trabajo del equipo PIE con las educadoras o la búsqueda de oportunidades de capacitación, tanto formal como informal, para la evaluación de niños/as con necesidades educativas especiales, para lo cual las educadoras plantean que no tienen los conocimientos necesarios y que hace difícil su labor.
- La relación con las familias es una de las principales dificultades o desafíos de gestión, para las directoras de estas escuelas. En algunos casos, señalan que los apoderados –profesionales, en su gran mayoría– tienen una baja valoración de la profesión y el trabajo de las educadoras, cuestión que se traduce en discusiones y maltratos.
- Las directoras relevan la importancia de responder a las peticiones de los apoderados/as o tutores de manera inmediata, para que éstos no se desvinculen del proceso de enseñanza de sus hijos/as, por lo que las reuniones y entrevistas con la directora son muy comunes y forman parte importante de la jornada laboral, recibiendo sus quejas, consultas y comentarios.

Análisis transversal del rol de las directoras y de las dinámicas de liderazgo en los centros educativos

Aquí se presenta una síntesis de los hallazgos relativos a las dinámicas de liderazgo observadas al interior de los centros estudiados. Esta síntesis fue elaborada a partir de los 20 centros estudiados, y se detiene en los aspectos comunes a las distintas modalidades y en otros específicos por modalidad.

Caracterización del rol de las directoras

Configuración del cargo directivo en los centros

- Los jardines, dado que son instituciones pequeñas (los más grandes de los jardines visitados tienen 10 educadoras, y los más pequeños tienen 2) constituyen organizaciones con jerarquías simples. No existen equipos directivos que acompañen a las directoras. Lo usual es que éstas se apoyen en una educadora de confianza, quien hace de subrogante. A lo sumo, algunas de las directoras estudiadas cuentan con un apoyo administrativo. Tampoco existen equipos especializados de apoyo, salvo en el caso de las escuelas de párvulos municipales que cuentan con equipos pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE).
- En general, las directoras permanecen largos períodos en los jardines. De hecho, en promedio, las directoras de los 20 casos estudiados tienen una antigüedad de 10 años en los centros.
- La configuración del rol difiere entre los jardines públicos y los privados. En los primeros, el rol de la directora, aunque asume múltiples funciones, está más delimitado con respecto al grupo de educadoras y a la institución sostenedora. En los jardines privados, en cambio, el rol de las directoras tiene más ambigüedades. Algunas tienen un curso a cargo y otras ejercen además como propietarias.
- Salvo las directoras de las escuelas de párvulos, quienes ejercen el cargo directivo en los centros no son elegidas por concurso público. JUNJI e Integra tienen sus propios criterios y procesos de selección. El acceso al cargo en los jardines privados depende de una decisión del propietario. El cargo de dirección en los centros, generalmente, es ocupado por una educadora con algunos años de experiencia en aula y/o dirección de centros.

Formación y preparación para el cargo

- Existen escasas iniciativas de formación específica para directoras de jardines infantiles, y las que hoy son bastante recientes. quienes desempeñan cargos directivos en centros pertenecientes a instituciones sostenedoras grandes tienen más posibilidades de acceso a cursos, capacitaciones e inducción. En el caso de directoras de centros acogidos a municipios o pertenecientes a sostenedores privados individuales, las opciones de acceso a inducción y formación específica para la dirección en Educación Parvularia, son mínimas. En general, quienes optan por acceder a algún tipo de especialización en gestión o liderazgo, acceden a una oferta formativa orientada al nivel escolar, sin especificidades para la educación inicial
- La adquisición de competencias para el cargo directivo se da principalmente a partir de la experiencia acumulada en los jardines, más que en opciones formales de especialización.

Dinámicas de liderazgo el interior de los centros

- Un primer aspecto transversal sobre el rol que ejercen las directoras de los centros educativos visitados tiene que ver con que ellas, al ser las responsables de instituciones pequeñas donde no existen otros roles directivos que complementen su función, se involucran en todos los procesos de gestión del centro; son una suerte de pieza esencial para lograr que el engranaje completo funcione.

- Otro elemento que caracteriza el rol de las directoras de jardines infantiles es un marcado acento emocional en el ejercicio de su labor, lo que las lleva a cumplir un cierto rol protector tanto con las familias y los niños y niñas, como con el personal del jardín. En muchos de los centros visitados apareció la noción de la directora como una suerte de figura maternal en el centro.
- Se destacan transversalmente como características o cualidades personales fundamentales, el contar con habilidades tales como la empatía o flexibilidad, sobre todo en un contexto laboral donde la gran mayoría de los equipos están conformados por mujeres, las cuales, usualmente, son las que se hacen cargo del cuidado de los hijos/as o de otros familiares al interior de sus hogares. Esta realidad genera una dinámica de liderazgo de las directoras enfocada fuertemente en el bienestar del equipo, sin descuidar el cuidado de los niños y niñas. Además, destacan otras habilidades de liderazgo, como capacidad de organización, compromiso, comunicación efectiva, conocimiento de normas y protocolos específicos del nivel, capacidad de anticipación, manejo de conflictos.
- Una de las principales diferencias entre la gestión de las directoras de jardines infantiles y lo que sucede en el nivel de educación básica, es que los temas de cuidado y bienestar, y de relación con las familias, son mucho más centrales en la gestión de las directoras, ya que ellas mismas asumen –de manera directa– un rol central en esta tarea.

Prácticas de liderazgo

- En relación a la gestión pedagógica, si bien es una tarea presente en la gestión de las directoras en todas las modalidades, esta es la que presenta mayores matices en cuanto a su desarrollo. Las directoras pueden adoptar un rol de supervisión del trabajo de las educadoras, o de dirección del trabajo pedagógico, a través de la generación de una propuesta educativa para el jardín. Esto último, significa realizar un trabajo de diálogo y reflexión con el equipo del jardín para desarrollar una metodología común, entregar orientaciones y capacitar a los equipos. En los casos estudiados, fue posible ver ambos tipos de liderazgo pedagógico, con una primacía del primer tipo, el rol supervisor.
- La gestión del bienestar de los niños/as es un tema central en todos los jardines infantiles. La gestión global de los centros se mueve en función de brindar y asegurar el cuidado y bienestar necesario a los/as niños/as, y las directoras asumen un rol protagonista en esta área, incluso mayor en muchos casos que en el área pedagógica. El rol de ellas se traduce en gestionar redes y vínculos con instituciones y organismos dedicados a la protección y cuidado de la infancia, en desarrollar o velar porque se cumplan los protocolos correspondientes, y en monitorear o abordar personalmente casos especiales o críticos, llegando incluso a hacer visitas domiciliarias.
- La gestión de recursos humanos es un área que transversalmente es considerada como crucial. En términos de autonomía en la selección de personal, esto depende de las distintas normativas de las instituciones sostenedoras, pero es considerada como un factor importante en el funcionamiento del jardín, estimándose por las directoras, que personas que no son adecuadas para el centro o que no aportan al buen clima laboral del jardín influyen negativamente en todo el funcionamiento del jardín infantil. Por esto mismo, en los centros generalmente se dan equipos más horizontales en comparación a las escuelas, donde la directora se relaciona directamente con las educadoras, trabajando codo a codo con ellas y en algunos casos con las técnicas en párvulos.
- A pesar de lo anterior, se pueden observar ciertas jerarquías entre educadoras y técnicos. Aunque en los centros se intenta no hacer diferencias en términos de trato y uso de espacios, las técnicas, generalmente, no se relacionan directamente con la directora, sino que las educadoras son quienes les entregan o traspasan la

información y organizan sus niveles. Es esto lo que las directoras generalmente definen como liderazgo de sus educadoras.

- En la gestión de mejora y cambio, las directoras asumen un rol de preparar y elaborar documentación del jardín, como planes de mejora, proyectos educativos y otras herramientas que tengan plasmadas la visión y misión del centro completo y que busquen monitorear el logro de las metas propuestas. En algunos casos, las directoras se preocupan de que estas herramientas sean creadas de manera colaborativa con toda la comunidad, realizándose reuniones con el equipo donde se recolectan las opiniones de todos los actores.
- Respecto de la gestión administrativa, si bien en todas las modalidades de jardines infantiles esta gestión es realizada por la directora, dependiendo del tipo de apoyo con el que cuenten, existen matices en estas responsabilidades. Es así que, las directoras de los centros que cuentan con alguna secretaria o apoyo administrativo, puede delegar tareas en este ámbito, cuestión que facilita enormemente su gestión. En todos los casos las directoras plantean que ésta es una de las áreas que les quita más tiempo de su jornada, sin ser lo que consideran realmente importante, o que *“no es para lo que ellas debieran estar en el jardín”*.
- La relación con las familias es un trabajo permanente en los centros y en el que las directoras cumplen activamente un rol. En general, los jardines se posicionan como organizaciones de puertas abiertas con directoras accesibles a las familias. Así, las directoras asumen la relación con las familias como una tarea central, especialmente si se trata de recibir a los apoderados cuando ocurre algún problema o conflicto. Las directoras dejan cualquier tarea que estén realizando para atender a los padres y escuchar sus problemas, puesto que tener a las familias a gusto y confiadas en el trabajo del equipo es crucial para el funcionamiento de los centros.

4. Reflexiones y Sugerencias para el desarrollo de un Marco de Liderazgo para los centros de Educación Parvularia

- Los marcos o estándares de actuación en educación son documentos de política que tienen por objetivo orientar la acción de un determinado tipo de actores, así como sus procesos de desarrollo y formación. Estos instrumentos fijan el “norte” hacia el cual debieran orientarse las prácticas para influir de manera efectiva en el mejoramiento de establecimientos educacionales, constituyéndose en el referente para diseñar y desarrollar políticas que alineen y fortalezcan el trabajo de los actores y mejoren sus capacidades.
- Un marco debe estar basado en ciertos principios y claras concepciones de liderazgo, que consideren tanto la evidencia científica nacional e internacional, las orientaciones de la política educativa, como la práctica real de liderazgo en los centros educativos, de manera que sean apreciadas por los actores como referencias auténticas de sus prácticas. Además, debe ser suficientemente amplio para permitir describir prácticas orientadoras del quehacer de actores que se desempeñan en distintos contextos. Al mismo tiempo, las prácticas no deben ser tan prescriptivas que estandaricen acciones, ni tan genéricas que no permitan orientar el trabajo de los actores.
- El proceso de construcción de un marco de actuación en el ámbito educativo típicamente se desarrolla en 3 etapas: (i) primero, un panel de especialistas en el tema elabora una propuesta preliminar en base a una revisión de la evidencia nacional e internacional, experiencia comparada y levantamiento de información complementaria; (ii) luego, esta propuesta preliminar es revisada y discutida con grupos de actores clave del sistema, y (iii) finalmente, la versión inicial es ajustada o reformulada por el panel de especialistas y pasa por un proceso de validación social.

Análisis comparativo de las dinámicas de liderazgo en Educación Parvularia y en el nivel escolar

Se realizó un análisis comparativo que evaluó la pertinencia de las dimensiones de prácticas definidas en el MBDLE en el contexto de las dinámicas de liderazgo observadas en los centros de Educación Parvularia. Este análisis tomó como punto de partida las especificidades del liderazgo en el nivel, identificadas en este estudio. A modo de resumen, éstas corresponden a:

- La relevancia del concepto de desarrollo infantil, que en educación inicial es central y va estrechamente enlazado a la noción de aprendizaje
- El lugar crítico y central que tiene la preocupación por el cuidado y bienestar de los niños y niñas en el trabajo directivo. Una dimensión clave en esta etapa de desarrollo, que va desde la protección, el cuidado y garantía de derechos del niño, hasta cuestiones más instrumentales como la alimentación, higiene, salud, entre otros.
- La relación con las familias o adultos responsables y con la comunidad local adquiere una relevancia central en este nivel, ya que tiene un enorme impacto en el desarrollo y aprendizaje del niño, por lo cual el desafío no es solo mantenerla informada y comprometida con el trabajo que realiza el centro, sino también hacerla aliada y participe de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas dentro y fuera del centro, lo que trae como consecuencia el desafío de desarrollar las habilidades parentales de los adultos responsables del niño, una cuestión crítica en el nivel de Educación Parvularia.
- Otra distinción específica de este nivel, está asociada al estilo de liderazgo en el ámbito parvulario, donde sobresale la idea de un liderazgo más holístico, más apreciativo, que potencia una cultura creativa y positiva, un liderazgo con mayor énfasis en el cuidado y en las relaciones afectivas (*Caring Leadership*), así como también más distribuido, es decir, de relaciones más horizontales, que posiblemente esté asociado al pequeño tamaño de los centros de educación parvularia, entre otras razones.

Además, se identificaron aspectos comunes con los niveles escolares:

- La importancia de construir e implementar una visión compartida del establecimiento, que oriente el trabajo, la toma de decisiones y motive a todos los actores.
- Lo central del liderazgo pedagógico de las directoras de los centros; un liderazgo que guíe e impulse procesos de cambio o innovación en las prácticas pedagógicas de las educadoras y técnicos, la implementación del proyecto curricular, y el desarrollo y aprendizajes esperados de los/as niños y niñas.
- Lo demandante pero importante de una gestión cotidiana y administrativa eficiente de los centros, que muchas veces no permite focalizar el trabajo de las directoras en aquellas prácticas de liderazgo más sustantivas.
- Los temas de desarrollo de personas o gestión de recursos humanos parecen estar algo más lejos del trabajo de los directivos de los centros, a lo menos en el caso de los jardines que son parte de grandes instituciones como JUNJI o Fundación Integra, excepto cuando se trata de instancias de trabajo colectivo o de desarrollo profesional al interior de los centros.

A partir de este primer análisis, se sugirió considerar para la elaboración de un Marco de Liderazgo de establecimientos de Educación Parvularia, 6 dimensiones de prácticas, las cuales mantienen una cierta estructura común con el actual MBDLE, lo que permite dar coherencia sistémica al liderazgo directivo a través de los distintos niveles del sistema educativo. Estas seis dimensiones propuestas serían:

- Construyendo e implementando una visión compartida del establecimiento.
- Liderando las prácticas pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de todos/as los/as niños/as.
- Gestionando el bienestar y el cuidado de los niños y niñas.
- Liderando el desarrollo profesional de las educadoras y técnicos.
- Gestionando la relación con las familias y la comunidad.
- Desarrollando y gestionando el centro educativo

Adicionalmente, se sugirió considerar también una séptima **dimensión de Recursos Personales**. Esta es una innovación del Marco para la Gestión y el Liderazgo Escolar (2015). Respecto de esta temática, se considera que muchos de los conocimientos, habilidades y principios presentes en el MBDLE son aplicables al Nivel de Educación Parvularia, con los ajustes y especificidades pertinentes para dicho nivel.

5. Reflexiones finales

Finalmente, se presentan las principales conclusiones y reflexiones del estudio, a partir de los hallazgos presentados. Estas reflexiones finales se resumen en los siguientes puntos:

- El liderazgo en Educación Parvularia es un tema escasamente abordado en Iberoamérica, tanto desde la política pública como desde la investigación académica. Chile da cuenta de un desarrollo incipiente y pionero en la región. Este estudio es muestra de esto, junto algunas iniciativas recientes de formación en liderazgo para directoras de centros educativos para la Primera Infancia.
- Es clave definir una ruta de investigación conjunta entre la institucionalidad pública y actores del mundo académico orientada a conocer con mayor profundidad cómo funcionan los centros educativos en diferentes contextos institucionales y socioculturales, y qué desafíos pedagógicos enfrentan directoras y educadoras. Es central, además, generar una estrategia de divulgación y diálogo con las instituciones que administran a los centros, con los organismos que se encargan de la formación de educadoras de párvulos, y con las mismas comunidades educativas en los jardines.
- Las directoras son piezas centrales en los centros educativos. Ellas tienen la capacidad de influir en múltiples ámbitos: en la ambientación de los centros como espacios de desarrollo y aprendizaje, en las estrategias pedagógicas que se despliegan en el aula y fuera de ella, en las prácticas de trabajo entre las funcionarias de los jardines, en el clima de trabajo y las relaciones interpersonales, en la ética de cuidado y protección hacia los niños y niñas, en el trabajo con las familias y cuidadores de éstos, y en las capacidades de las educadoras y de las técnicas. Estudiar con más detalle y profundidad cómo las directoras pueden conducir a las comunidades de los centros hacia trayectorias virtuosas de mejora, puede constituir una línea de investigación que podría entregar pistas para la comprensión de los roles directivos en jardines infantiles.
- Si bien los centros educativos cuentan con un determinado margen para innovar a partir de las definiciones que establecen las instituciones sostenedoras, la situación de tutelaje de estos centros configura una cultura de sujeción a directrices que son definidas desde fuera de los jardines. Algunas directoras asumen estas directrices y se hacen cargo de su cumplimiento, no obstante, otras directoras desarrollan espacios de innovación por sobre esas directrices e influyen e intencionan prácticas pedagógicas propias del jardín en sus equipos. Potenciar esta capacidad de definir un proyecto de jardín, con un sentido y orientación pedagógica compartida por la comunidad, constituye un paso clave para desarrollar y fortalecer los liderazgos en el nivel de Educación Parvularia.

- El liderazgo en Educación Parvularia encuentra puntos comunes con el liderazgo en otros niveles del sistema escolar: recursos personales que son clave para dirigir una institución educativa, procesos administrativos engorrosos y agobiantes, importancia de influir en el ámbito pedagógico. No obstante, los desafíos que toca asumir a las directoras de jardines infantiles son distintos y obedecen a especificidades propias del nivel: objetivos de desarrollo y aprendizaje más amplios que en la educación escolar (donde los resultados de aprendizaje alinean a los establecimientos escolares), atención de niveles muy distintos entre sí (sala cuna, nivel medio y transición) en un mismo centro, prioridad por el cuidado y protección de los niños y niñas, aprendizaje ligado estrechamente a la noción de desarrollo, y papel preponderante de las familias y/o cuidadores de los niños y niñas.
- El análisis comparativo del MBDLE y de las dinámicas de liderazgo en Educación Parvularia es útil en la medida en que permite relevar las similitudes y diferencias entre ambos niveles educativos, y permite extraer aprendizajes de este marco precedente. No obstante, un marco de liderazgo para la Educación Parvularia deberá capturar la identidad y el lenguaje propio de este nivel. Para esto, se requiere iniciar un proceso de construcción que tome los insumos que entrega este estudio junto con otras fuentes y que, en una dinámica de diseño, consulta y validación, permita generar un marco de liderazgo y dirección pertinente al momento actual, pero también desafiante para movilizar a los centros educativos, y específicamente a quienes los dirigen, a mejorar y fortalecer su quehacer.
- La construcción de un marco de liderazgo para la Educación Parvularia deberá sintonizar con las normativas y terminologías asociadas al nivel. Revisar las dinámicas de liderazgo descritas a la luz de las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia puede ser un próximo paso a seguir.
- Este marco no sólo debe sintonizar con la normativa del nivel, sino también con la diversidad de contextos de Educación Parvularia en el país que, como se ha dicho al inicio de este informe, es amplia y fragmentada. Será importante, entonces, conocer con mayor profundidad las condiciones en que se desempeñan las directoras en las distintas modalidades de jardines, y las dinámicas de liderazgo que se dan en jardines de distintas localidades del país, no sólo de la Región Metropolitana.

Introducción

La evidencia internacional ha dado cuenta de que la educación inicial de calidad es un factor preponderante en el desempeño escolar futuro y en la adquisición de competencias para desenvolverse en la vida. Hoy hay consenso a nivel nacional en torno a la idea de que dotar al país de un sistema educativo más equitativo requiere contar con una educación inicial de calidad. Sin embargo, este nivel educativo ha sido escasamente estudiado en comparación con otros niveles de enseñanza. Se sabe poco aún acerca de los procesos que se desencadenan adentro del aula en los jardines infantiles, del rol que ejercen las/os distintos profesionales que allí se desempeñan, y de los factores que favorecen o dificultan la calidad.

En educación escolar, en cambio, se cuenta con una vasta evidencia sobre procesos de mejoramiento y se sabe que uno de los factores centrales para la mejora es el liderazgo escolar. A nivel nacional, se cuenta con un Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015a) que define las prácticas y recursos que se espera ejerza un director o directora¹² de escuela o liceo, en función de los procesos de mejora de los establecimientos. La urgencia de avanzar en calidad en educación inicial plantea la necesidad de estudiar los factores que movilizan a los centros de Educación Parvularia hacia la mejora, especialmente la labor directiva y las prácticas de liderazgo, con el fin de desarrollar iniciativas de fortalecimiento del liderazgo en este nivel, tales como el Marco con que cuentan los establecimientos escolares del país. Para esto, la Subsecretaría de Educación Parvularia del Ministerio de Educación junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) solicitaron la realización de un "Estudio de caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la Primera Infancia". Este estudio, ha sido desarrollado por un equipo investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile entre febrero y julio de 2018.

El objetivo general del estudio fue caracterizar las prácticas de liderazgo en Educación para la Primera Infancia en Iberoamérica, poniendo especial énfasis en el trabajo que se desarrolla en jardines infantiles chilenos. Para el logro de este objetivo, se plantearon un conjunto de objetivos específicos:

- a. Elaborar un estado del arte de los modelos de liderazgo que se utilizan en la educación para la Primera Infancia en Iberoamérica, explorando la normativa y las políticas llevadas a cabo en esta materia en la región
- b. Realizar un análisis comparativo entre distintas experiencias, identificando las prioridades establecidas y los nudos críticos presentes en cada sistema educativo.
- c. Caracterizar las dinámicas de liderazgo que ocurren en los Jardines Infantiles, Salas Cuna y Escuelas de Párvulos en Chile.
- d. Describir las tareas de liderazgo que los equipos directivos de Jardines Infantiles, Salas Cuna y Escuelas de Párvulos en Chile llevan a cabo en los establecimientos seleccionados.
- e. Identificar los recursos y competencias personales específicos con los que cuentan las/los directivos/as de los establecimientos seleccionados.
- f. Proponer recomendaciones a la Subsecretaría de Educación Parvularia para la elaboración del ajuste al MBDLE para el nivel de Educación Parvularia, estableciendo un paralelo entre las dimensiones actuales de este instrumento, y las prácticas de liderazgo encontradas en los establecimientos educativos considerados en el estudio.

¹² Ya que en Chile los equipos directivos y docentes de Educación Parvularia son mayoritariamente mujeres, desde ahora en adelante nos referiremos a ellas como directoras y educadoras.

Para alcanzar los objetivos establecidos, se consideró una estrategia cualitativa de levantamiento de información, que contempló:

- un trabajo de **revisión del estado del arte** sobre liderazgo en educación para la Primera Infancia a nivel internacional, y en un conjunto de países iberoamericanos y de países desarrollados. Cabe señalar que, si bien el primer objetivo específico hablaba de modelos de liderazgo para educación en Primera Infancia en Iberoamérica, una búsqueda inicial de referencias en la región a través de fuentes secundarias y consulta a informantes clave, puso en evidencia rápidamente que, salvo avances incipientes en Chile, no había un desarrollo de la temática liderazgo en educación inicial en países de Iberoamérica. De esta manera, se decidió ampliar la revisión a países de América del Norte y Europa donde esta temática sí había sido desarrollada a través de investigación y de políticas públicas;
- entrevistas a un conjunto de **informantes clave** correspondiente a investigadores, consultores, académicos y profesionales de la administración central, provenientes del contexto nacional e internacional;
- un trabajo de **levantamiento de información en 20 centros de Educación Parvularia** de distintas modalidades de la Región Metropolitana. Mediante este trabajo se entrevistó a directoras, educadoras, técnicos y padres o apoderados/as, con el objeto de conocer el quehacer de las directoras y las dinámicas de liderazgo que se dan al interior de los centros;
- un **análisis comparativo** del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y de las prácticas de liderazgo identificadas en los 20 centros estudiados en el levantamiento cualitativo.

En este informe se entrega una sistematización de todo el proceso de investigación llevado a cabo, junto con el análisis de la información recabada en las entrevistas a informantes claves y de los 20 centros educativos que fueron considerados casos de estudio. Además, se presenta el análisis comparativo con el MBDLE.

Es importante considerar que este estudio constituye una primera aproximación a las dinámicas de liderazgo en los centros de educación para la Primera Infancia en Chile. Dado que el estudio es cualitativo y se basa en una muestra acotada de centros, los hallazgos que aquí se describen no pretenden ser representativos de toda la diversidad existente en Educación Parvularia, ya que ello requeriría un estudio más amplio que combinara diversas técnicas de indagación y en un conjunto más amplio de centros y contextos de educación inicial. No obstante, este estudio da cuenta de ciertas realidades observadas que son comunes entre centros de una misma modalidad, o incluso entre centros de distintas modalidades, cuestión que permite plantear que existen ciertas dinámicas y ciertas prácticas de liderazgo que podrían ser propias de la Educación Parvularia en Chile. Así, más que certezas, este estudio describe las regularidades observadas en los centros y plantea algunas posibles explicaciones, junto con nuevas preguntas y posibles líneas de investigación y acción.

En términos del aporte a la construcción de un marco de liderazgo para la educación inicial en Chile, este estudio realiza un análisis de las prácticas de liderazgo observadas en los centros a la luz del MBDLE. El análisis que aquí se presenta no constituye en ningún caso una propuesta de marco para este nivel; más bien es un material que, junto con otros insumos, puede servir de antecedente o puntapié inicial para echar a andar un proceso de construcción que, como se verá en la sección donde se presenta este análisis comparativo, requiere ser consultado y validado con expertos y con actores relevantes a través de distintas etapas. Más allá de la comparación que pueda hacerse con el MBDLE como un referente más en materia de marcos de liderazgo, el marco que definitivamente se construya deberá tener una identidad propia y específica para el nivel de Educación Parvularia.

Este informe final se divide en cuatro capítulos. En el primero, se detalla la estrategia metodológica del estudio. El segundo capítulo es el más extenso, ya que en él se presentan los hallazgos encontrados a partir de los distintos componentes de investigación del estudio. Estos hallazgos se ordenan en tres secciones: (a) síntesis del estado del arte en torno a liderazgo y educación inicial; (b) sistema de Educación Parvularia en Chile; y (c) rol de directoras y prácticas de liderazgo en centros de Educación Parvularia.

En el tercer capítulo, se presentan recomendaciones y sugerencias para la construcción de un marco de liderazgo para la Educación Parvularia. En este capítulo, además de orientaciones y criterios para la construcción de un marco, se presenta una comparación entre las prácticas definidas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y las prácticas encontradas a nivel de los centros de Educación Parvularia. Finalmente, se presenta una sección con reflexiones finales y proyecciones del estudio.

En anexos se presentan los informes de los 20 casos de centros educativos estudiados. Cabe señalar que cada centro ha sido denominado con un nombre ficticio para resguardar la confidencialidad de la información. Se presentan, además, las transcripciones de las entrevistas a informantes clave. Finalmente, el último anexo corresponde a una matriz comparativa de procesos y prácticas de liderazgo entre las distintas modalidades de centros educativos.

I. Estrategia metodológica

Para el logro de los objetivos del estudio, se contemplaron dos estrategias de levantamiento de información: (a) entrevistas a informantes clave del ámbito nacional e internacional, y (b) estudio cualitativo en 20 centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana. Además, para responder al objetivo específico 6, se contempló un trabajo de comparación entre las prácticas de liderazgo definidas en el MBDLE y las prácticas de las directoras de centros de Educación Parvularia, identificadas por medio del estudio en los 20 centros. En esta sección, se presenta la metodología de levantamiento y análisis de información.

1. Diseño global del estudio

Para la realización de este estudio, se consideró una estrategia cualitativa de levantamiento de información, que contempló: i) un trabajo de revisión del estado del arte sobre liderazgo en educación para la Primera Infancia e institucionalidad de la Educación Parvularia en un conjunto de países iberoamericanos y de países desarrollados; ii) entrevistas a informantes clave del ámbito nacional e internacional; iii) levantamiento de información en centros de Educación Parvularia en Chile; iv) análisis comparativo del MBDLE y de las prácticas de liderazgo de directores/as de centros de Educación Parvularia. A continuación, se presenta un cuadro con los objetivos específicos y las estrategias que dan respuesta a cada uno de ellos:

Cuadro 1: Objetivos específicos y estrategias asociadas

Objetivos	Estrategias
i. Estado del arte de los modelos de liderazgo que se utilizan en la educación para la Primera Infancia a nivel internacional, explorando la normativa y las políticas llevadas a cabo en esta materia	Revisión de literatura sobre casos internacionales Entrevistas a informantes clave a nivel internacional
ii. Análisis comparativo entre distintas experiencias, identificando las prioridades establecidas y los nudos críticos presentes en cada sistema educativo.	
iii. Dinámicas de liderazgo que ocurren en los Jardines Infantiles, Salas Cuna y Escuelas de Párvulos en Chile.	Levantamiento de información sobre casos chilenos Entrevistas a informantes clave a nivel nacional
iv. Tareas de liderazgo que los equipos directivos de Jardines Infantiles, Salas Cuna y Escuelas de Párvulos en Chile llevan a cabo en los establecimientos seleccionados.	
v. Recursos y competencias personales específicos con los que cuentan las/los directivos/as de los establecimientos seleccionados.	
vi. Recomendaciones para el ajuste al MBDLE para el nivel de Educación Parvularia, estableciendo un paralelo entre las dimensiones actuales de este instrumento, y las prácticas de liderazgo encontradas en los establecimientos educativos considerados en el estudio.	Análisis y definición de las prácticas de liderazgo para el caso chileno Análisis comparativo de las prácticas con el MBDLE

2. Revisión del estado del arte

En el informe de Avance 1 de este estudio se presentó una revisión de investigaciones y experiencias sobre liderazgo en educación para la Primera Infancia en un conjunto de países iberoamericanos y países desarrollados. El objetivo de este componente del estudio fue identificar el estado del arte de los modelos de liderazgo que se utilizan en la educación para la Primera Infancia, a través del análisis comparativo de distintas experiencias internacionales, identificando las prioridades establecidas y los nudos críticos presentes en cada sistema educativo.

Esta síntesis por países, sirvió de antecedente para la revisión del estado del arte del liderazgo en educación para la Primera Infancia, en la que se presentaron los factores asociados a la calidad de la educación inicial y el desarrollo de la temática de gestión y liderazgo en educación inicial, dando cuenta del panorama general de la temática según la literatura internacional. La revisión concluyó con una síntesis de nueve características centrales y específicas del liderazgo efectivo en educación para la Primera Infancia, basada en la propuesta realizada por Sharp et al., (2012) y en el conjunto de la revisión realizada, que incluye a otros autores que han desarrollado propuestas temáticas en sus estudios y libros, tales como Siraj-Blatchford & Hallet (2014) y Siraj-Blatchford & Manni (2006).

2.1 Metodología para la revisión de literatura en base de datos

Por medio de esta revisión se buscó conocer el desarrollo de la temática de liderazgo en educación para la Primera Infancia en el contexto internacional, evidencias de estudios realizados y dimensiones o factores centrales del liderazgo en educación inicial. Además, la revisión se detuvo en el desarrollo de la temática liderazgo en educación inicial en un conjunto de países iberoamericanos y países desarrollados, a nivel de iniciativas de política en liderazgo escolar, institucionalidad, estrategias de evaluación y/o aseguramiento de la calidad, marcos de actuación u otro tipo de instrumento que orienten el quehacer de directores/as de educación para la Primera Infancia, en el caso de que existiesen.

Selección de experiencias internacionales

La temática liderazgo en educación para la Primera Infancia tiene un desarrollo incipiente en los estudios sobre liderazgo educativo en general. De hecho, en el contexto iberoamericano no se encuentran estudios sobre el tema y menos aún iniciativas de política pública en la materia. En otros países, en cambio, existe un desarrollo más avanzado del tema, del cual es posible extraer lecciones. Entre los países con mayor desarrollo en esta temática sobresalen los casos de Inglaterra, Australia, Finlandia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Japón y Singapur.

Dentro de los países iberoamericanos, se incluyó la revisión del estado del arte en Chile, ya que esto servirá de antecedente al estudio de casos en establecimientos de Educación Parvularia. Adicionalmente, se incorporó a la revisión del estado del arte, otros países donde se ha trabajado con mayor desarrollo –ya sea en materia de política pública y/o en materia de investigación académica- sobre liderazgo en educación inicial. Lo anterior, con el objetivo de aportar experiencias a la revisión del estado del arte, con un mayor nivel de desarrollo sobre liderazgo en educación inicial que permitan extraer modelos y lecciones al respecto.

Se propuso seleccionar en total un conjunto de 7 países¹³ incluyendo Chile, de los cuales tres son de Iberoamérica. En el caso de los países desarrollados, éstos fueron seleccionados a partir de dos criterios:

- a. Nivel de desarrollo de la temática liderazgo en educación inicial, a través de la identificación de estudios locales sobre el tema. Interesó seleccionar países que hayan desarrollado estudios sobre esta temática de manera que puedan aportar evidencia empírica sobre prácticas de liderazgo en educación inicial.
- b. Existencia de marcos de actuación para directoras de educación inicial. Interesó conocer con qué enfoque y a partir de qué dimensiones (e indicadores) distintos países definen el liderazgo directivo en educación inicial, de manera que se intentó seleccionar países que cuenten con estándares o marcos de actuación para directores en este nivel.

¹³ La cantidad de países seleccionados estuvo sujeta a criterios de factibilidad, dados los recursos y tiempos establecidos para el estudio.

Selección de literatura

Para la selección de literatura se realizaron búsquedas estandarizadas de investigaciones, reportes y documentos, publicados en revistas con revisión de pares o en documentos de organismos de gobierno o agencias internacionales. El período de publicación seleccionado fue entre los años 2000 y 2018. Se privilegió la utilización de literatura dentro de este período, con el objetivo de tener antecedentes que respondan a la situación actual del liderazgo en educación inicial y que, por lo tanto, reflejen una caracterización de la temática que se ajuste a los desafíos que hoy en día presenta la educación para la Primera Infancia. El criterio de idioma para la selección incluye textos escritos en español e inglés.

La revisión se dividió en dos tipos de búsqueda, por un lado, literatura científica que incluye toda investigación publicada en alguna revista académica con comité editorial, y por otro lado, la búsqueda de la literatura gris, que refiere a todo trabajo que no está en los estándares de una revista académica como documentos de política acerca de marcos de actuación sobre liderazgo en educación en Primera Infancia, reportes, informes de agencias internacionales o gobiernos, borradores, sugerencias de política pública, documentos de trabajo o publicaciones en etapas iniciales.

Se realizó una búsqueda en las principales bases de datos científicas en el área de educación, así como otras multidisciplinarias con énfasis en las ciencias sociales y en sitios web de Ministerios de Educación, agencias estatales de países seleccionados, y organismos del sector público y privado especializados en educación para la Primera Infancia. Las principales bases de datos revisadas fueron: ERIC, JSTOR, Proquest Education Journal, ISI Web of Science, Google Scholar, EBSCO, Dialnet, Scopus. Adicionalmente, se revisaron otras fuentes de información como repositorio de publicaciones de UNICEF, UNESCO y OECD.

Los descriptores específicos para la búsqueda fueron: "early childhood education", "child care", "preschool", "leaders", "leadership", "early childhood leadership", "early childhood leaders", "early years centers", "early years sector", "child outcomes", "children outcomes", "impact", "Latin America", "Spain". Estos mismos descriptores también fueron buscados en idioma español.

La forma de búsqueda fue por medio de la unión de estas palabras claves a través de los conectores OR y AND. Sin embargo, se priorizó la opción de encontrar documentos que contuvieran cualquiera de los términos de la búsqueda, dada la escasa evidencia en el tema para educación inicial.

La literatura gris se recopiló a partir de los sitios web de organismos públicos y privados, nacionales e internacionales relacionados con la educación en Primera Infancia. Las fuentes de información consultadas para la selección de la literatura gris fueron: UNICEF, UNESCO, OECD, Sitio web de: MINEDUC, Integra, JUNJI, Fundación Chile, OFSTED, Ministerio de Educación de Inglaterra, Finlandia, Nueva Zelanda, sitio web oficial del Gobierno de Nueva Zelanda.

En cada una de estas fuentes de información se revisaron los documentos digitales disponibles, en su mayoría reportes y documentos de trabajo relacionados con iniciativas de políticas de liderazgo escolar, institucionalidad, estrategias de evaluación y/o aseguramiento de la calidad, marcos de actuación u otro tipo de instrumento que orienten el quehacer de directores/as de educación para la Primera Infancia, en el caso de que existan.

3. Entrevistas a informantes clave

El objetivo de las entrevistas a informantes clave fue recoger información que permitiese: (a) describir cómo funcionan los centros de educación para la Primera Infancia, con especial énfasis en el liderazgo; (b) conocer políticas, programas y marcos de referencia en educación

para la Primera Infancia, que consideren el liderazgo como un área o dimensión relevante; (c) caracterizar el rol de quienes dirigen los centros de educación para la Primera Infancia, con especial énfasis en el acceso a la carrera directiva, instancias de formación y/o especialización, y dinámicas y prácticas de liderazgo propias del nivel educativo.

3.1 Selección de informantes

Para la selección de estos informantes, se definieron dos grupos, nacional e internacional. El grupo **nacional** correspondió a informantes provenientes de fundaciones, organismos públicos y/o instituciones sostenedoras de centros que proveen educación inicial o implementan iniciativas pedagógicas o de apoyo para la educación de la Educación Parvularia en Chile. Se incluyó a actores del sector público y privado, para comprender las políticas de calidad y liderazgo en Educación Parvularia de diferentes modalidades de este nivel. Estas entrevistas, apuntaron a entregar información de contexto sobre el caso chileno, que permitió aportar a la revisión del estado del arte, y a la preparación y análisis del levantamiento de información en establecimientos chilenos.

Cuadro 2: Informantes clave a nivel nacional

Tipo de informante	Nombre	Estado de avance
Subsecretaría de Educación Parvularia	1. María José Castro, Subsecretaria de Educación Parvularia	Realizada 18/05
	2. Lorena Salinas, Unidad de Gestión Curricular y Calidad, División de Políticas Educativas, Subsecretaría Educación Parvularia	Realizada 10/05
Institución sostenedora (sector privado)	3. María Luisa Orellana, Directora de Programa Educativo Jardines Vitamina	Realizada 16/04
Institución sostenedora (sector público)	4. Luz Galarce, coordinadora comunal de educación inicial, Corporación de Desarrollo Social de Providencia	Realizada 29/03
	5. Orielle Rossel, directora nacional saliente de Fundación Integra	Realizada 05/04
	6. Carlos González, encargado de desarrollo capacidades liderazgo, Fundación Integra	Realizada 20/04
	7. Belia Toro, Departamento Técnico JUNJI	Realizada 11/04
Diseño de política pública e investigación	8. Andrea Rolla, Fundación Educacional Oportunidad	Realizada 05/04
	9. Alejandra Cortázar, investigadora en Primera Infancia. Centro de Estudios de la Primera Infancia (CEPI).	Realizada 19/04
	10. Selma Simonstein, Comité Nacional de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), Chile	Realizada 23/04
	11. Carmen Montecinos, Directora de Líderes Educativos ¹⁴ .	Realizada por mail, 23/05
	12. Soledad Rayo, Pdta del Colegio de Educadoras de Párvulos	Realizada 12/04

¹⁴ La entrevista se realizó por correo electrónico, razón por la cual no se presenta transcripción de ésta.

	13. Mercedes Herrera, Red Solare (Reggio Emilia)	Realizada 04/04
	14. Patricia Núñez, Oficial de Educación y Desarrollo Infantil Temprano, UNICEF	Realizada 19/04
	15. Marcela Pardo, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).	Realizada 02/05
Programas para el fortalecimiento pedagógico de los centros de Educación Parvularia	16. Carmen Gloria Cortés, Programa Quik, Fundación Choshuenco	Realizada 04/05
	17. Marcela Marzolo, Programa Un Buen Comienzo, Fundación Educacional Oportunidad	Realizada 19/04

El grupo **internacional** correspondió a Informantes provenientes de la investigación y/o política pública en materia de educación para la Primera Infancia. El objeto de estas entrevistas fue informar acerca del panorama internacional en materia de liderazgo en educación en este nivel¹⁵. Se intentó que algunos de los informantes pertenecieran a los países seleccionados para la revisión del estado del arte, de manera que pudieran entregar información que permitiera complementar estos casos, especialmente al tratarse de países iberoamericanos, ya que sobre estos contextos se encontró menos información disponible en la materia de la cual trata este estudio.

Cuadro 3: Informantes clave a nivel internacional

Tipo de informante	Nombre	Estado de avance
Países Iberoamericanos	18. Ana Fernández, Doctorado en Liderazgo Compartido en escuelas de 0-3 años por la UNED.	Realizada 26/06
	19. Ana María Nieto, Directora de Primera Infancia del Ministerio de Educación de Colombia	Realizada 03/04
Países desarrollados	20. Iram Siraj, experta internacional en educación inicial, Oxford University	Realizada 01/07

4. Estudio cualitativo en centros de Educación Parvularia en Chile

El estudio también contempló un trabajo de levantamiento cualitativo de información en centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana, que apuntó a recoger información sobre las dinámicas de liderazgo que ocurren al interior de los centros, con especial foco en el desempeño y prácticas de quienes ejercen como directoras de estos centros.

4.1 Selección de casos

Para el levantamiento cualitativo, se seleccionaron 20 centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana de distinta modalidad (dependencia administrativa), según las siguientes 5 categorías:

- Centros dependientes de JUNJI (administración directa)
- Centros que reciben recursos JUNJI, pero son administrados por otros (Vía Transferencia de Fondos)

¹⁵ Independientemente de que también pudieran informar sobre un país específico incluido en la revisión del estado del arte.

- Centros administrados por la Fundación Integra
- Escuelas de párvulos de dependencia municipal
- Jardines privados

De acuerdo a los criterios definidos por la contraparte técnica del estudio, se consideraron los siguientes criterios de selección:

- i. Todos son centros que cuentan, como mínimo, con los niveles Sala Cuna y Medio, o bien escuelas de párvulos con los dos niveles de transición.
- ii. Todos son centros que cuentan con dos o más educadoras de párvulos, además de un(a) director(a) con dedicación exclusiva en este rol.
- iii. Se seleccionaron centros cuyos directores/as llevan al menos 1 año en el cargo.

Se seleccionaron aleatoriamente 4 casos de cada modalidad, además de 8 casos adicionales de reemplazo en caso de que alguno de los 4 casos preseleccionados no pudiese participar o no cumpliera con algún criterio de selección.

Reemplazos

De la selección original de centros se realizaron 5 reemplazos, por los siguientes motivos:

- Directoras que llevaban poco tiempo en el cargo: En 2 centros (uno JUNJI VTF y una escuela de párvulos) las directoras llevaban menos de 1 año en el cargo, por lo tanto, no cumplían con uno de los criterios mínimos de selección.
- Dificultades de agenda de los centros y/o sus directoras, como ocurrió en un centro Integra, y en un JUNJI VTF.

Cabe señalar que, en el caso de las escuelas de párvulos, debido a que eran sólo 6 en total en la Región Metropolitana, y a que pocas de éstas cumplían los criterios mínimos para la selección, se decidió, en conjunto con la contraparte, tomar sólo 3 casos de esta modalidad, y a cambio, sumar un caso adicional a la modalidad JUNJI VTF, que, según registros de la Subsecretaría de Educación Parvularia, es la de mayor volumen en la RM (427 centros).

Finalmente, los centros en los cuales se realizó el levantamiento cualitativo, se presentan en el cuadro que sigue:

Modalidad	N° identificación	Nombre ficticio	Antigüedad directora (años)	N° educ.	Niveles que ofrece	Fecha realización terreno	Documentos revisados
JUNJI	Jardín 1	Jardín Neptuno	18	6	SC, NM, NT	17 y 18 de Abril	Proyecto Educativo Institucional (PEI), Reglamento Interno, Plan de Acción Anual, Plan de Formación Ciudadana, Plan de Emergencia
	Jardín 2	Jardín Júpiter	7	10	SC, NM, NT	23 y 24 de Abril	Proyecto Educativo Institucional (PEI), Reglamento Interno, Plan de Acción Anual
	Jardín 3	Jardín Saturno	1.5	6	SC, NM	8 y 9 de Mayo	Proyecto Educativo Institucional (PEI), Reglamento Interno, Plan de gestión anual, Plan de mejoramiento prácticas de buen trato.
	Jardín 4	Jardín Marte	4	7	SC,NM	24 y 25 de Mayo	Proyecto Educativo Institucional (PEI), Reglamento Interno, Plan de Acción Anual, Plan de Bienestar, Plan de Emergencia y Evacuación.
JUNJI VTF	Jardín 1	Jardín África	1.2	10	SC, NM, NT	16, 17 y 18 de Abril	Protocolo de Protección de la Infancia, Proyecto Educativo Institucional, Compendio de Buenas Prácticas de Educación Parvularia en el Territorio Las Barrancas
	Jardín 2	Jardín América	5	2	SC,NM	19 y 20 de Abril	Proyecto Educativo Institucional, Plan de Acción, Planes anuales, Planificación mensual, Planificación quincenal, Reglamento Interno
	Jardín 3	Jardín Asia	9	2	SC,NM	24 y 25 de Abril	Plan de Aula, Plan de Diagnóstico de Gestión, Plan Formación Ciudadana, Protocolos y Reglamento Interno, Currículum de la red de jardines El Bosque, Proyecto Educativo Institucional Jardines de El Bosque
	Jardín 4	Jardín Europa	1.5	4	SC,NM	19 y 20 de junio	Proyecto Educativo Institucional y Reglamento Interno (en visita, no existe versión final ni online)
	Jardín 5	Jardín Oceanía	8	2	SC,NM	27 y 28 de Junio	Proyecto Educativo Institucional (revisado en visita).
INTEGRA	Jardín 1	Jardín Azul	18	8	SC,NM	24 de Abril, 2, 3, 7, 14 y de Mayo	Proyecto Educativo Institucional, Marco Conceptual Referencial para Formación Bienal 2017-2018, Reporte Integra 2017, Política de Calidad Educativa, Integra Sostenible Marzo 2014 a Marzo 2018, Perfiles de Cargo, Marco técnico PEI 2016.
	Jardín 2	Jardín Verde	6	4	SC,NM	10, 18, 22 y 25 de Mayo	Proyecto Educativo Institucional, Marco Conceptual Referencial para Formación Bienal 2017-2018, Reporte Integra 2017, Política de Calidad Educativa, Integra Sostenible Marzo 2014 a Marzo 2018, Perfiles de Cargo, Marco técnico PEI 2016.
	Jardín 3	Jardín Amarillo	10	4	SC,NM	17 y 24 de Mayo	Proyecto Educativo Institucional, Marco Conceptual Referencial para Formación Bienal 2017-2018, Reporte Integra 2017, Política de Calidad Educativa, Integra Sostenible Marzo 2014 a Marzo 2018, Perfiles de Cargo, Marco técnico PEI 2016.
	Jardín 4	Jardín Grafito	10	6	SC, NM, NT	4 y 8 de junio	Proyecto Educativo Institucional, Marco Conceptual Referencial para Formación Bienal 2017-2018, Reporte Integra 2017, Política de Calidad Educativa, Integra Sostenible Marzo 2014 a Marzo 2018, Perfiles de Cargo, Marco técnico PEI 2016.
ESCUELAS DE PÁRVULOS	Escuela 1	Escuela Menta	4	7	NM, NT	26 y 27 de Abril	Adecuaciones curriculares, Manual del buen trato, Perfiles de cargo, Plan de apoyo a la inclusión, plan de trabajo de medio ambiente, Proyecto de valores.
	Escuela 2	Escuela Manzanilla	13	9	SC, NM, NT	7 y 10 de Mayo	Reglamento de Evaluación, Proyecto Educativo Institucional, Protocolos de actuación, Manual de convivencia, Trabajo curricular.
	Escuela 3	Escuela Boldo	3	5	NT	27 y 28 de Junio	Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de Convivencia.
PRIVADOS	Jardín 1	Jardín Pera	13	3	SC, NM	18 y 20 de Abril	Proyecto Educativo Institucional
	Jardín 2	Jardín Frutilla	5	3	SC, NM, NT	26 y 27 de Abril	Proyecto Educativo Institucional, Plan anual, Reglamento interno, Perfiles del cargo
	Jardín 3	Jardín Manzana	25	3	SC, NM, NT	3, 4, 7 y 8 de Mayo	Proyecto Educativo Institucional
	Jardín 4	Jardín Naranja	12	3	SC, NM, NT	10 y 11 de Mayo	Proyecto Educativo Institucional, Plan Anual, Reglamento Interno

4.2 Actividades realizadas en cada centro de Educación Parvularia

Las visitas a los centros comenzaron la segunda semana de abril de 2018 y se extendieron hasta fines de junio de 2018. El trabajo de campo en cada centro contempló las siguientes actividades:

- a. Revisión de documentos institucionales de cada centro (proyecto educativo institucional, instrumentos de planificación, planificaciones, cronogramas, reportes de actividades, entre otros) siempre y cuando fueron dispuestos por las directoras.
- b. Ficha de información de contexto de cada centro¹⁶.
- c. Entrevistas¹⁷ en profundidad a la directora de cada centro, a 2 educadoras, a 2 técnicos de párvulos, y a 2 apoderados.
- d. Observación y acompañamiento (*shadowing*) a la directora durante aproximadamente una jornada completa de trabajo¹⁸.

5. Dimensiones de investigación

A partir de la información que se sistematizó en la revisión bibliográfica al comienzo del estudio, se definió una estructura de dimensiones de investigación que se ordenó en torno a tres niveles: nivel dirección, nivel centro de Educación Parvularia y nivel sistema de educación inicial. Si bien el nivel dirección o labor directiva constituye el principal foco a explorar en este estudio, se debe considerar que el trabajo de las directoras ocurre en un determinado contexto, que está determinado por los equipos profesionales y técnicos, sistemas de financiamiento, propuestas pedagógicas y cultura de cada centro de Educación Parvularia, por las políticas educativas locales y nacionales, así como por las modalidades de administración, que determinan el quehacer de los centros. De esta manera, sólo se puede estudiar la labor directiva y las prácticas de liderazgo, en el contexto de los centros donde se ejercen esas prácticas, los cuales están insertos en un determinado sistema de administración. De esta manera, los tres niveles apuntan al siguiente tipo de información:

- **Nivel dirección del centro educativo:** refiere a información sobre la labor de las directoras, su formación y preparación para el cargo, distribución del liderazgo y prácticas, recursos personales y desafíos del cargo.
- **Nivel centro de Educación Parvularia (EP):** recoge información relativa a las características de cada centro que enmarcan la labor directiva, tal como la identidad y sello del centro, equipos profesionales y técnicos, sistemas de financiamiento, y propuesta pedagógica. Esta información es recogida a partir de entrevistas a educadoras, directoras, técnicos y apoderados de los centros de EP, y de documentación de estos centros.
- **Nivel sistema:** recoge toda aquella información relacionada con el contexto en que se insertan los centros de educación inicial, tal como política nacional en Educación Parvularia, tipo de administración de los centros públicos y privados, marcos y normativas para centros y profesionales de la educación inicial, sistemas de evaluación, rasgos de la carrera directiva en educación inicial. Esta información se

¹⁶ Instrumento entregado en Informe de Avance 1.

¹⁷ Las pautas de entrevista fueron entregadas en los anexos del Informe de Avance 1 de este estudio. Para las entrevistas se entregó a cada informante un consentimiento informado.

¹⁸ Se realizó seguimiento durante una jornada diaria completa a la directora en 14 establecimientos y media jornada en los restantes 6 establecimientos de los 20 centros visitados.

obtiene a partir de entrevistas a informantes clave, revisión de documentos, entrevistas a instituciones sostenedoras y a directoras.

El cuadro que sigue presenta la estructura de las dimensiones de investigación, desagregada en subdimensiones, tópicos indagados dentro de cada subdimensión, y fuentes de información. Esta matriz de dimensiones sirvió de guía para la construcción de los instrumentos de recolección de información, y para el posterior análisis.

Cuadro 4: Dimensiones de investigación

Dimensiones	Subdimensiones	Tópicos de investigación	Fuentes
Nivel dirección del centro educativo	Trayectoria	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso al cargo: cómo llega a ser directora, motivaciones para acceder al cargo, proceso transitado para acceder al cargo (postulación, procesos de selección) - Trayectoria previa dentro del jardín: antigüedad en el jardín, otros cargos ocupados dentro del jardín. - Trayectoria laboral previa fuera del jardín: experiencias laborales anteriores, ejercicio del cargo de directora con anterioridad en otros centros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista directora - Entrevistas institución sostenedora
	Formación y preparación para el cargo	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes educativos: profesión, estudios formales pregrado y posgrado - Instancias de preparación/aprendizaje para el cargo de directora (paso por procesos de inducción, preparación en experiencias laborales previas y en experiencias en otros ámbitos de su vida). 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista directora
	Relación con institución sostenedora	<ul style="list-style-type: none"> - Temas en los que sigue directrices establecidas de la institución sostenedora y en los que cuenta con autonomía. - Instancias en que se vincula con la institución sostenedora (propósito y efectividad de estas instancias). - Apoyos que entrega la institución sostenedora para el ejercicio del cargo de directora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista directora - Entrevistas institución sostenedora - Seguimiento
	Distribución del liderazgo y prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Orgánica de trabajo con profesionales del centro: con quiénes se vincula para qué temas, en quiénes delega qué tareas, principales apoyos con que cuenta dentro del jardín para la gestión. - Descripción y significado de sus funciones: enfoque personal sobre liderazgo y dirección del centro, significado asociado a liderazgo pedagógico - Procesos de gestión que la directora asume: liderazgo de la directora en distintas áreas de gestión, percepción respecto de relevancia, complejidad, facilidades y dificultades personales para abordar estos procesos: <ul style="list-style-type: none"> - Gestión de mejora y cambio: planificación estratégica del centro, visión y cultura organizacional, uso de instrumentos de planificación, monitoreo de metas, toma de decisiones. - Gestión pedagógica: involucramiento en el área aula, planificación curricular, generación de entorno de aprendizaje, generación de oportunidades formales e informales de capacitación, trabajo colaborativo con educadoras y técnicos. - Gestión de recursos financieros y administrativos: presupuesto, compra de equipamiento y material, reparaciones, pago de sueldos, postulación a fondos, etc. Atribuciones e iniciativa para la administración y uso de recursos. - Gestión de recursos humanos: atribuciones e iniciativa para la selección, contratación y evaluación de personal del jardín, reemplazos, etc. - Gestión de bienestar: iniciativas en salud, seguridad, cuidado y alimentación de los niños. - Gestión de redes: existencia y propósito de vínculos con organismos de atención para la Primera Infancia. - Relación con la familia: existencia y propósito de actividades que integran a las familias, rol de la directora en este ámbito. <p>- Relevancia y distribución de prácticas directivas: prácticas concretas que ejerce la directora en los ocho ámbitos de gestión anteriores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista directora - Entrevistas institución sostenedora - Entrevista educadoras - Entrevista técnicos - Entrevista apoderados - Seguimiento

	Recursos personales	<ul style="list-style-type: none"> - Percepciones respecto de fortalezas y aspectos por mejorar de la directora para el ejercicio del cargo. - Conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el cargo, de acuerdo a su experiencia: situaciones concretas en que ha tenido que desplegarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista directora - Entrevistas institución sostenedora - Entrevista educadoras - Entrevista técnicos - Entrevista apoderados - Seguimiento
	Desafíos y proyección en el cargo	<ul style="list-style-type: none"> - Complejidades y desafíos del cargo. - Principales dificultades enfrentadas y estrategias para resolverlas. - Necesidades de apoyo para el ejercicio del cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista directora - Entrevista educadoras - Entrevista técnicos
Nivel centro educativo	Sello	<ul style="list-style-type: none"> - Características del proyecto educativo del centro: énfasis, metodologías de enseñanza, enfoque sobre aprendizaje, particularidades, historia y antigüedad del centro - Tamaño: niveles de enseñanza, matrícula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos institucionales - Entrevista directora - Entrevistas institución sostenedora - Entrevistas educadoras
	Equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo humano (directivo, profesional, técnico, administrativo, auxiliar, etc) que conforma el centro: cantidad, roles, organigrama (quién se dedica a temas pedagógicos, administrativos, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos institucionales - Entrevista directora
	Presupuesto	<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto y fuentes de financiamiento: percepción respecto de suficiencia y atribuciones de uso por parte de la directora, en qué medida facilita/dificulta su labor 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos institucionales - Entrevistas institución sostenedora - Entrevista directora
	Programas y apoyos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de apoyo pedagógico con que cuenta el jardín (nombre, origen del programa, breve descripción, antigüedad del programa en el jardín) 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos institucionales - Entrevista institución sostenedora - Entrevista directora - Entrevista educadoras - Entrevista técnicos
Nivel sistema de educación inicial	Contexto institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Normativa y marcos de actuación para directoras definidos desde la institución sostenedora (códigos, estándares, perfiles de cargo, reglamentos): énfasis, aporte y uso de esos instrumentos por parte la directora - Existencia de herramientas de gestión y planificación de los centros educativos: énfasis, uso y efectividad de estas herramientas - Políticas y mecanismos de aseguramiento de calidad de los centros de la institución (sistemas de evaluación de desempeño de centros y de educadoras): propósito de la evaluación, uso y forma de aplicación - Carrera y desarrollo profesional de directoras: requisitos de acceso al cargo, políticas de desarrollo profesional y formación continua, incentivos, condiciones de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas institución sostenedora - Documentos institucionales - Entrevista directora
	Contexto sociodemográfico y cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno sociodemográfico y cultural en que está inserto el jardín: percepciones acerca de la influencia del entorno en el ejercicio de la dirección y liderazgo del centro, por parte de directoras y educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista directora - Entrevista educadoras - Entrevista técnicos - Documentos institucionales - Entrevista institución sostenedora

II. Hallazgos sobre liderazgo en educación para la Primera Infancia

A continuación, se sintetizan los principales hallazgos del estudio. En la primera sección, se presenta una síntesis del estado del arte sobre liderazgo en educación inicial. Esta síntesis se desarrolla a partir de la literatura revisada y se complementa con las entrevistas a informantes claves del ámbito internacional. En la segunda, se desarrolla una descripción del sistema de Educación Parvularia chileno a partir de la información aportada por los informantes nacionales y de documentos y fuentes secundarias de información. En la tercera sección, se presentan los hallazgos para el contexto chileno sobre rol directivo y liderazgo en Educación Parvularia. Esta tercera sección se desarrolla a partir de la información levantada en los veinte centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana. En anexos se presentan los veinte informes de caso.

1. Síntesis estado del arte del liderazgo en educación para la Primera Infancia: hallazgos de estudios

En esta sección, se presenta una síntesis del estado del arte sobre liderazgo en educación inicial a partir de la literatura revisada y de la información aportada por informantes clave. En el primer apartado, se describen las especificidades del nivel que determinan condiciones para el liderazgo. En el segundo, se presenta una síntesis de los nueve factores del liderazgo efectivo en educación inicial. Finalmente, en el tercer apartado, se presenta una síntesis de la situación respecto de modelos de liderazgo para este nivel educativo, encontrada en distintos países iberoamericanos y de Europa y América del Norte.

1.1 Características de la Gestión y Liderazgo en educación para la Primera Infancia

Existe un amplio consenso en que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento de las escuelas, especialmente por sus efectos indirectos en la motivación, prácticas docentes y las condiciones en que trabajan los profesores (Bustos, Vanni, & Valenzuela, 2017). Desde el origen de la investigación enfocada en la efectividad de las escuelas a finales de la década de 1970, el liderazgo de los directores ha sido una de las hipótesis y búsquedas más importantes de los investigadores para explicar el mejoramiento educativo (Hallinger, 2003). El trabajo de los directores ha sido reconocido como el segundo factor intraescuela, después de los docentes de aula, más relevante para los aprendizajes de los niños y niñas (Castillo, Puigdemívol, & Antúnez, 2017; OECD, 2009).

A pesar de lo anterior, la investigación del liderazgo en la educación para la Primera Infancia está aún en sus etapas iniciales, en comparación a los otros niveles de enseñanza (Hujala & Eskelinen, 2013). Dada la escasa evidencia sobre el liderazgo en educación para la Primera Infancia en el contexto Iberoamericano, las temáticas y características que se presentan a continuación se basan principalmente en la evidencia anglosajona, por lo que hay que tener claridad sobre este punto al analizar otros contextos, especialmente el Iberoamericano. En la medida de lo posible, se fueron realizando contrapuntos de la evidencia internacional con la experiencia chilena.

Otro punto importante de tener en cuenta es que, si bien se busca rescatar lo específico del liderazgo en la educación inicial, tal como lo indica la literatura y los informantes a nivel internacional, hay muchos elementos de la literatura de liderazgo que se aplican tanto a nivel inicial como a cualquier otro nivel escolar o institución educativa. Existen ciertos elementos universales del liderazgo que la evidencia permite afirmar que son observadas en los líderes de centros educativos efectivos de educación inicial.

¿Qué es lo específico del liderazgo en educación para la Primera Infancia?

El liderazgo en Educación Inicial es comúnmente descrito como más holístico o comprensivo que en educación escolar, ya que involucra no solo al líder mismo y la administración, sino que también al personal y, de forma indirecta, a las familias, y cualquiera que tenga influencia en la implementación de prácticas educativas en la Primera Infancia, tales como otros establecimientos, instituciones de salud, además de redes territoriales a las que puedan pertenecer (Hujala & Eskelinen, 2013).

También destaca como un elemento central la **estabilidad de este liderazgo en el tiempo**. Según la informante del ámbito internacional, una característica propia del liderazgo en los centros educativos con buenos resultados en los aprendizajes de los niños/as, es el hecho de que sus líderes llevan en sus cargos dentro de cada centro un tiempo prolongado (entre tres a veinte años de antigüedad, de acuerdo a lo observado en el estudio¹⁹ realizado en Inglaterra sobre centros de educación inicial efectivos).

En este sentido, el rol de un director dentro de la educación inicial es distinto al de uno en una escuela básica o un liceo, pero resulta igualmente crucial en el aseguramiento de la calidad de la enseñanza (Nupponen, 2005). Estudios en liderazgo y administración en educación para la Primera Infancia han descubierto que el estilo de liderazgo tiene un efecto profundo en el enfoque, la calidad de enseñanza del establecimiento y en los resultados sociales y de salud de los/as niños/as (Nupponen, 2006; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Un elemento distintivo según la literatura, es que este tipo de liderazgo se caracteriza por un **gran sentido de vocación o "pasión" por el cuidado, desarrollo y aprendizaje** de los niños y niñas de la Primera Infancia, lo que según Siraj-Blatchford & Hallet (2014), le vale el nombre de "*caring leadership*". Este concepto, hace referencia a un importante componente ético dentro del liderazgo en educación para la Primera Infancia, entendido como la ética del cuidado, que implica el desarrollo y mantenimiento de una relación de preocupación, atención y cuidado hacia los niños y niñas, sus padres y cuidadores, así como con otros organismos involucrados en el desarrollo y aprendizaje integral de los niños y niñas, que es el corazón de este tipo de liderazgo.

En el ámbito pedagógico, quienes han investigado este nivel educativo han señalado que el liderazgo del director de un centro se caracteriza por la toma de decisiones que apuntan a la mejora pedagógica, a pesar de que algunos cambios o mejoras pedagógicas puedan generar tensiones en los equipos, justificando sus decisiones en base a una visión clara respecto a la mejora de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as:

Al igual que un director en un centro tomó la decisión de, cuando perdieron a dos empleados poco calificados, decidieron asignar a un educador porque los educadores eran más caros. Entonces, el resto del personal estaba muy enojado, y dijeron, "estamos perdiendo dos personas y solo vamos a tener una persona". Y ella fue capaz de tomar esa decisión diciendo "pero esta persona traerá un enfoque educativo, que es lo que necesitamos en este momento" (Actor investigación ámbito internacional).

Un liderazgo pedagógico en educación inicial es aquel que logra **desarrollar de manera armónica el ámbito del bienestar y cuidado de los niños/as** –que en educación inicial es clave y ocupa buena parte de la gestión de los centros– **y el ámbito pedagógico**, entendiendo que ambos aspectos están íntimamente relacionados, en la medida en que las acciones de cuidado, protección y bienestar posibilitan el desarrollo y aprendizaje pleno de los niños/as. Por ejemplo, una práctica de liderazgo pedagógico consiste en respetar la importancia de establecer procesos de continuidad en los aprendizajes de los/as niños/as evitando la excesiva rotación de sus educadores.

El liderazgo pedagógico también se puede visualizar a través de prácticas relacionadas con intencionar que los equipos que trabajan directamente con los niños y niñas definan y busquen una finalidad pedagógica en cada acción que realizan con ellos/as. Por ejemplo, a

¹⁹ ELEYS: Researching Leadership in Early Years Sector.

través del juego y del cuidado, cada acción que las educadoras desarrollan en esos ámbitos, por práctica e inmediata que sea, conlleva una oportunidad de desarrollo y aprendizaje que debe ser intencionada por los equipos pedagógicos. La influencia de quienes dirigen los centros sobre los equipos pedagógicos y técnicos, en relación a desarrollar esta finalidad pedagógica en todo su quehacer, es clave, según enfatiza una de las informantes del ámbito internacional.

La literatura también da cuenta de que **la gran mayoría de los líderes dentro de la educación inicial son mujeres** (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Siraj-Blatchford & Manni, 2006), lo cual contrasta de manera importante con otros sectores del mundo laboral, como los negocios (Aubrey, Godfrey, & Harris, 2013). El alto nivel de feminización de la carrera a nivel internacional, se evidencia desde la formación inicial de las docentes para este nivel educativo en particular, y también en la composición predominantemente femenina de la fuerza de trabajo que bordea entre el 98% y 99% en promedio, dependiendo del tipo de configuración de esta fuerza laboral (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). En Chile, las cifras para 2013 indican que el 99,5% de la fuerza de trabajo para este nivel de enseñanza está compuesto por mujeres, contrastando con los otros niveles educativos, donde el promedio de profesionales varones alcanza el 27,6% (Adlerstein & Pardo, 2015). Esta alta feminización en la educación inicial conlleva además una situación de bajos salarios y status profesional, en la medida en que las profesiones asociadas al cuidado de personas, y específicamente de niños/as, tienden a verse como menos competitivas (Scrivens, 2002).

Existen diferentes razones para esta feminización de los roles directivos en la educación para la Primera Infancia, entre las cuales destacan los estereotipos culturales de género relacionados con atribuir una mayor responsabilidad a las mujeres en las labores de cuidado de terceros, y especialmente de niños y niñas, razón que podría explicar que la profesión de educador de párvulos sea elegida, en una inmensa mayoría, por mujeres.

En la misma línea, las responsabilidades familiares que se les atribuyen a las mujeres, se perciben como un obstáculo para desarrollar sus habilidades en otras áreas de trabajo colonizadas por hombres (M. Coleman, 2008). Esta condición transversal de las organizaciones de educación y cuidado para la Primera Infancia, determina ciertas características a la hora de definir el tipo de liderazgo específico para este nivel. De acuerdo a una de las informantes clave, un liderazgo efectivo en un centro educativo donde predominante trabajan mujeres, se caracteriza por el logro de un equilibrio entre rasgos femeninos y masculinos en la conducción del centro. Los primeros, asociados a actitudes más emocionales, como escuchar con atención o conocer los sentimientos de otros frente a alguna situación, y los segundos, a una actitud más racional a la hora de tomar decisiones.

Diversos estudios destacan como elemento central del liderazgo, la existencia de ciertas **calidades intrapersonales e interpersonales** necesarias en los líderes de la educación para la Primera Infancia para poder ejercer su rol (Thornton, Wansbrough, Clarkin-Phillips, Aitken, & Tamati, 2009). Entre las del primer tipo, destacan cualidades como la calidez, compasión, resiliencia, tolerancia, paciencia, empatía, todas relacionadas con la *inteligencia emocional*. Trabajar de una forma equilibrada con las emociones es central en el trabajo con niños y niñas, manejando las propias emociones y respondiendo de manera sensible a los sentimientos de otros pero siempre con profesionalismo (Sharp et al., 2012; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Destacan también la proactividad, habilidad para la resolución de conflictos y la toma de decisiones, relacionadas con la *inteligencia práctica* (Aubrey et al., 2013; Nupponen, 2006). Dentro del segundo tipo, destacan las habilidades de comunicación, como saber escuchar e involucrar a otros y habilidades relacionadas con formar relaciones fuertes y trabajar asociativamente (Sharp et al., 2012).

Otros informantes claves, destacan la relevancia que tiene para la conducción de los centros **considerar a la comunidad en la que se sitúa el jardín infantil**, esto porque el jardín se encuentra vinculado de una forma mucho más cercana a las familias que en la educación

escolar, puesto que las familias, en esta etapa de desarrollo de los niños y niñas, participan más directamente del quehacer diario del centro educativo. Los jardines también generan una relación más estrecha con el territorio o el barrio en el que se sitúan, puesto que la elección del jardín infantil obedece con mayor fuerza a razones de distancia con el hogar, que, en el caso de la escuela, por lo que se trabaja con la comunidad del mismo barrio generando redes con diversos actores de la comunidad. En este sentido, es importante que las directoras visualicen el rol que juegan en el territorio y que impriman un sello de buen trato en todas sus relaciones con la comunidad, incluyendo no solo a los niños y niñas, sino que a todo el personal, las familias y la comunidad en general.

De esta manera, el liderazgo en educación para la Primera Infancia está **fuertemente influenciado por el contexto en el que opera y por las personas a las que se dirige** (Siraj-Blatchford & Manni, 2006; Thornton et al., 2009; Waniganayake, 2014). Autores como Southworth (1998, 2004) describen un tipo de liderazgo que considera la situación en la cual las personas se desenvuelven y que denominan liderazgo situacional o "*alfabetización contextual*" que se demuestra en la capacidad de los líderes de hablar fluidamente sobre los contextos en los que se desenvuelve su labor (que incluye el equipo del centro, los niños y niñas y sus familias) y sobre la trayectoria del establecimiento para proyectarse hacia el futuro. Este tipo de liderazgo considera la dinámica natural de la organización en la cual se opera, así como el aporte de la comunidad al interior de la organización.

Según los datos de los estudios EPPE/REPEY²⁰ aplicados en Inglaterra, el contexto cultural y socioeconómico es particularmente significativo en los resultados sociales y cognitivos de los niños y niñas, así como los principios pedagógicos aplicados por los educadores en contextos más favorecidos socioeconómicamente. La evidencia muestra que incluso algunos entornos aparecen como efectivos aún cuando estos principios pedagógicos no son aplicados de forma tan sistemática. En los entornos más desfavorecidos, en cambio, el personal de los centros de educación inicial debe ser más proactivo en influir y apoyar el rol de los padres en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje en el hogar, que en entornos más favorables, donde el apoyo de los padres es más efectivo (Siraj-Blatchford & Manni, 2006).

En línea con lo anterior, los informantes claves destacan que, en los centros educativos efectivos, tanto los educadores como los líderes manejan un buen conocimiento respecto a la comunidad, los contextos personales de los niños/as y sus experiencias, de manera que este conocimiento permite modelar la manera de enseñar, apuntando a una enseñanza con sentido y basada en la experiencia y realidad de los niños/as. No se trataría sólo de pasar un currículum preestablecido a los niños/as, sino de darles acceso a un currículum conectado con sus experiencias y su entorno, de modo de generar interés en ellos.

Para lograr esto, la **participación e involucramiento de las familias es fundamental**, de modo que los apoderados y apoderadas también entiendan qué es lo que se les está enseñando a los niños/as y por qué. Una práctica relevante de liderazgo – que apunta a involucrar a los apoderados y apoderadas – consiste en evaluar en conjunto, entre estos últimos y el centro educativo, el desarrollo de los/as niños/as, en vez de sólo informar sobre esto a los padres:

"Ellos [los centros] usualmente usaban la evaluación que los padres hacían de las habilidades de sus hijos como base para su evaluación. Entonces, no asumían que sabían todo sobre los niños. Preguntaban a los padres, sabes, qué hacen en casa, y cómo lo hace el niño en términos de interés en lectura a la hora de irse a acostar o si les leen en ese momento a sus hijos, o si les hablan a sus hijos cuando los bañan o cuando les dan la comida" (Actor investigación ámbito internacional).

²⁰ EPPE: Effective Provision or Pre-school Education/ REPEY: Researching Effective Pedagogy in the Early Years.

Condiciones propias del nivel que determinan el tipo de liderazgo

Por otro lado, desde la literatura internacional, se destaca que los directores de educación inicial necesitan tener formación y experiencia tanto en gestión de recursos como en liderazgo (Nupponen, 2005), dada la **multiplicidad de responsabilidades** que éstos deben asumir. Una de las responsabilidades más importantes, y que demanda más tiempo, es la de administrar los recursos necesarios para el funcionamiento de los centros educacionales (Heikka, 2014). El rol y las responsabilidades dentro de la educación inicial han ido variando gradualmente a lo largo del tiempo, dado el contexto actual en el que las responsabilidades de los profesores han dejado de ser exclusivamente educativas, aumentando las demandas desde los padres, gobiernos y otros actores que trabajan con los niños y niñas (Waniganayake, 2014).

A pesar de esto, **existen escasas iniciativas de formación de directores de educación inicial**, incluso a nivel internacional. De hecho, de acuerdo a Nupponen (2006) y Siraj-Blatchford & Hallet (2014) muchos de los directores de educación inicial no han tenido formación profesional en liderazgo o roles administrativos. En Chile, por ejemplo, la formación de educadoras de párvulo y el resto de las carreras de pedagogía, se caracteriza por una enorme heterogeneidad en la provisión, que no permite asegurar una formación inicial equitativa (Adlerstein & Pardo, 2015; Cortázar, 2014).

Esto también ocurre en otros países y dificulta además la institucionalización de roles y salarios, los cuales presentan grandes disparidades según el tipo de establecimiento de educación inicial en el que se trabaja (Cortázar, 2014; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). A esto se suma que el aumento considerable de responsabilidades no ha ido acompañado de un aumento en los salarios y en el estatus del sector, lo que contribuye a la insatisfacción del personal y a las altas tasas de rotación de personal en países como Estados Unidos, Australia y Chile (Cortázar, 2014; Waniganayake, 2014).

Una de las dificultades más recurrentes que deben enfrentar las directoras refiere a la gestión de personal. La gran cantidad de licencias médicas que presenta el personal, así como también, aunque en menor medida, la **rotación de personal en los jardines**, son dificultades para la gestión directiva que las directoras enfrentan con bastante frecuencia, según el relato de los entrevistados. Así lo expresa una de las informantes entrevistadas:

"...cómo genero compromiso, cómo genero responsabilidad... las licencias médicas pa qué decir po [sic]... (claro), a propósito de responsabilidad. Entonces, mucha gente que presenta licencias médicas larguísimas, mucho cambio... "mañana me voy" y dejan el grupo botado" (Actor clave programas).

Este tipo de situaciones atentan directamente contra las posibilidades de mantener la sostenibilidad del trabajo, y de ir alcanzando las metas y objetivos propuestos por el centro educativo, generando también mayores presiones y descontentos en el resto del personal que debe cubrir las salas de las compañeras que se ausentan.

1.2 Factores asociados al liderazgo efectivo en Educación para la Primera Infancia

A continuación, se presenta una síntesis de nueve factores asociados al desarrollo de un liderazgo efectivo en educación inicial, propuestos en base a la clasificación de los comportamientos centrales del liderazgo expuestos por Sharp, Lord, Handscomb, Macleod, Southcott, George y Jeffes (2012), pero que son complementadas incluyendo otros elementos de la literatura abordada en esta revisión. Cabe señalar que esta agrupación de factores no es definitiva ni agota todas las temáticas asociadas al liderazgo efectivo en educación inicial.

Factores asociados al liderazgo efectivo	Descripción
Liderazgo distribuido	Líder motiva y empodera a su equipo, principalmente a través de la delegación de tareas y generación de capacidades en el personal.
Liderazgo pedagógico	Líder apoya y motiva de forma colaborativa el aprendizaje pedagógico continuo en su equipo, respondiendo a las necesidades de los niños/as y sus familias.
Gestión estratégica de los recursos	Líder utiliza sus habilidades de forma estratégica para la planificación y el manejo del servicio entregado, tanto en el ámbito financiero como de manejo de recursos humanos u otras tareas administrativas.
Visión clara y cultura organizacional	Líder con visión clara respecto del propósito principal del centro de educación inicial, comprometiendo a todos los que se relacionan con el establecimiento a seguir los objetivos para alcanzar metas y logros.
Relación con la familia	Líder accesible a las familias, respondiendo a sus necesidades y trabajando con ellos como pares, en igualdad de condiciones.
Toma de decisiones basada en evidencia	Líder utiliza evidencia para tomar decisiones y conducir al establecimiento a los cambios necesarios para la mejora continua en la entrega del servicio.
Comunicación efectiva	Líder facilita la comunicación abierta y el diálogo con y entre todos los actores involucrados en el desarrollo de los niños/as y la comunidad.
Trabajo colaborativo en red	Líder motiva el trabajo integrado entre equipos multidisciplinarios para entregar un servicio más completo a los niños/as y sus familias.
Formación y capacitación continua	Líder continua y activamente aprovecha las oportunidades para aprender y perfeccionarse, incluyendo el aprendizaje de otros.

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de Sharp et al., (2012).

Liderazgo distribuido

De acuerdo con Spillane, Halverson, & Diamond (2004), el liderazgo se entiende mejor como una práctica distribuida entre líderes, seguidores y la situación o contexto del establecimiento. El líder motiva y empodera, principalmente a través de la delegación de tareas y generación de capacidades en el personal (Sharp et al., 2012). Rodd (2013), define a los líderes de educación para la Primera Infancia, como personas que pueden influenciar el comportamiento de otros con el objetivo de alcanzar una meta o resultado.

Estos líderes transformacionales, también tienen la agencia para desarrollar y potenciar futuros líderes en otros miembros del establecimiento, con el objetivo de mejorar la organización y darle sustento en el tiempo. Esta característica del liderazgo es reflejada en el estándar "Dando forma al presente y creando el futuro", del *National Standards for Leaders of SureStart Children's Centres* en Inglaterra (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Este estándar hace referencia a las habilidades, características, conocimientos y comportamientos propios del líder que es capaz de identificar y promover el desarrollo de potenciales futuros líderes en su centro.

Por otro lado, Heikka, Waniganayake & Hujala (2013), sugieren que el liderazgo distribuido tiene un impacto positivo en los educadores, líderes y en la educación en sí misma. También sugieren que la participación de todos los niveles organizacionales y el apoyo de los diferentes actores interesados, son esenciales. El elemento central para organizar la participación de distintos actores es el trabajo colaborativo, es decir, grupos de personas trabajando colaborativamente para alcanzar objetivos y metas comunes, en lugar de ser el trabajo de un solo líder (Siraj-Blatchford & Manni, 2006).

Según los resultados del estudio de Heikka & Hujala (2013) en Finlandia, los actores consultados consideran fundamental crear asociaciones entre ellos, entre directores y educadores, y entre éstos con las autoridades municipales a cargo de los centros. Los

directores enfatizan que su rol es crear nuevos liderazgos en base al conocimiento que pueden compartir con otros. A su vez, los educadores esperan del director responsabilidad en la implementación del currículum, así como mayor tiempo dedicado al apoyo a los profesores y a desarrollar una relación de cooperación con las familias. Sin embargo, en la práctica, los centros estudiados en Finlandia presentan dificultades para llevar a cabo esta distribución de responsabilidades, siendo el director la principal figura en la que recae la responsabilidad final de cumplir con las tareas de liderazgo.

Además, se suma la falta de oportunidades para que directores y educadores participen de las decisiones tomadas por los sostenedores municipales, lo que no permite que estas decisiones estén conectadas con la realidad de los establecimientos. Pese a esto, según el estudio finlandés, existen municipalidades que de todas maneras presentan avances en estos aspectos, creando una organización entre directores y educadores para generar guías y apoyos sobre cómo estos últimos deben orientar su labor.

Lo anterior, también se relaciona con la importancia de involucrar directamente al personal en el liderazgo y la gestión de su entorno, como un medio importante para mejorar su experiencia, elevar la autoestima, la moral y el nivel de compromiso. Una de las consecuencias más perjudiciales del bajo nivel de experiencia del personal en algunos entornos ha sido su efecto sobre el compromiso del personal; vinculado a una alta rotación de personal (Siraj-Blatchford & Manni, 2006).

Un estudio realizado por Melhuish (2004) en el Reino Unido, sugiere que la alta rotación de personal en las guarderías y otros entornos preescolares amenaza el lenguaje y las habilidades sociales de los niños y niñas. Melhuish argumenta que los niños y niñas que aprenden a comunicarse a menudo usan gestos idiosincráticos y que un cuidador que está familiarizado con un niño aprende estas idiosincrasias y, por lo tanto, puede responder a ellas, mientras que un nuevo cuidador es más probable que los malinterprete. En este sentido, el potenciar la experiencia y el compromiso de los equipos a través de la distribución de responsabilidades puede tener un impacto positivo para el desarrollo de un liderazgo estable.

Liderazgo pedagógico

Detrás de la idea de la importancia de desarrollar un liderazgo distribuido, se encuentra la necesidad de poder enfocar los esfuerzos en reducir el trabajo administrativo para quienes lideran los jardines y así aumentar el tiempo y los recursos dedicados al liderazgo pedagógico mediante el apoyo a los directores y educadores dentro de los establecimientos.

Según Heikka & Hujala (2013), el trabajo pedagógico de los líderes, tanto directores como educadores, es crítico en la calidad del servicio entregado. Los educadores esperan dentro de las responsabilidades del director, que éste asegure la implementación del currículum, apoye a los educadores con su experticia y que genere una mayor cooperación con las familias (Heikka, 2013). A su vez, los educadores ven su liderazgo pedagógico centrado en llevar a cabo acciones como capacitar a nuevos educadores en los enfoques pedagógicos del establecimiento, siendo fundamental la existencia de espacios para llevar a cabo este trabajo pedagógico.

Por otro lado, Siraj-Blatchford & Manni (2006) destacan que los liderazgos más exitosos en términos de resultados educacionales, poseen una visión orientada principalmente a lo educativo en relación a la enseñanza y aprendizaje (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014), con foco en lo pedagógico y curricular, valorando la importancia de la interacción entre el adulto y el niño, así como dando apoyo al personal para que estos desarrollen mejores formas de involucrar a los niños y niñas.

Según la investigación de Siraj- Blatchford (1999) en Heikka & Waniganayake (2011), dentro de la educación para la Primera Infancia, el foco de la práctica pedagógica- sobre todo en

el contexto europeo- incluye más elementos que sólo los referidos al currículum y la instrucción- enfoque predominante en Inglaterra-, entendido como contenidos o productos de la enseñanza. Refiere de una forma más amplia a las relaciones de calidad establecidas entre los niños y niñas, las familias y los profesores. El término pedagogía se refiere aquí más ampliamente a las formas que el aprendizaje toma o los procesos que están involucrados en él. Esto se relaciona con la calidad del servicio que es entregado a los niños y niñas y sus familias, poniendo el énfasis en la importancia de responder a las necesidades de estos y a sus contextos específicos, considerando el cuidado y bienestar de los niños/as y su desarrollo integral como objetivo central (Hujala & Eskelinen, 2013; Nupponen, 2006). Según los resultados de Aubrey, Godfrey & Harris (2013), la mayor responsabilidad que se le adjudica al líder preescolar, según los actores de doce centros consultados en Inglaterra, es velar por la calidad del servicio prestado, seguido de la función de ser responsable y actuar como un defensor de los niños y niñas, los/as apoderados/as, el personal, la profesión y la comunidad en general.

Esta concepción más amplia de la pedagogía y el aprendizaje de los niños y niñas, que caracteriza a la educación en la Primera Infancia, se relaciona con el concepto ya mencionado de *caring leadership*, que se destaca por un gran sentido de vocación o "pasión" por el cuidado, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de la Primera Infancia. Este concepto envuelve la fusión entre la entrega de educación y cuidado que muchos servicios han introducido en su provisión de educación inicial, creándose incluso el concepto de "*educare*" para comprender la unión de ambos aspectos (MacLeod-Brudenell, 2008). A esto apunta una serie de políticas desarrolladas en países como Inglaterra, donde se han desarrollado planes y estrategias para la entrega multidisciplinaria de servicios de atención a niños y niñas, a través de mecanismos como visitas domiciliarias o atenciones en los centros en los programas como *Sure Start*.

Por otro lado, el liderazgo pedagógico se suele entender principalmente como una responsabilidad del director de educación inicial (Heikka, 2013). Sin embargo, frecuentemente el tiempo y los recursos para dedicar a este ámbito son minimizados, lo que pone de relevancia la importancia de considerar nuevos roles, tareas y responsabilidades en distintos miembros y líderes dentro de la comunidad de la educación inicial. Esto implica no solo considerar a los educadores, sino que a otros diversos profesionales involucrados en el entorno de la Primera Infancia, como profesionales de la salud que trabajan con los niños y niñas y las mismas familias (Heikka & Waniganayake, 2011). Según los resultados de Heikka (2013), destaca también el rol que cumplen los líderes de educación inicial a nivel municipal, ya que estos líderes establecen los objetivos de su municipio y asignan los recursos necesarios para alcanzar estos objetivos en los centros. A su vez, ellos se sienten responsables de encontrar formas de apoyar el desarrollo de las habilidades pedagógicas de los docentes.

Los educadores de párvulo adquieren un rol central como tomadores de decisiones respecto a los aprendizajes de los niños y niñas, pero la capacidad de tomar decisiones está fuertemente influenciada por las autoridades locales.

El compromiso necesario de los educadores requiere de cuotas de autonomía para responder a los niños y niñas y sus familias (Waniganayake, 2014). Sin embargo, en la práctica, el liderazgo de los educadores raramente cruza las fronteras de la sala de clases (Heikka, 2013; Heikka & Waniganayake, 2011). La experiencia de Reggio Emilia también pone de manifiesto el lugar central que tiene el liderazgo pedagógico. En estos centros los educadores dedican 6 de sus 36 horas de trabajo a la semana, a tareas que no incluyen la interacción con los niños/as, tales como preparación, planificación, desarrollo profesional y reunión con las familias. El tiempo dedicado para la lectura, la reflexión, el pensamiento y la discusión es crucial dentro de este enfoque de enseñanza (Abbott & Nutbrown, 2001).

Respecto del tiempo no lectivo, recientemente en nuestro país, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente incrementó los tiempos no lectivos para los establecimientos escolares, incluyendo a educadores que se desempeñan en los niveles de transición presentes en estos establecimientos educacionales que cuentan con subvención escolar, correspondiendo por tanto a las escuelas de párvulos y a establecimientos escolares con Educación Parvularia (prekínder y kínder). Este tiempo no lectivo corresponde a aquel donde las y los docentes preparan las clases y otras actividades pedagógicas relevantes (Ministerio de Educación, 2017d). En el caso de los jardines infantiles de JUNJI, Integra y JUNJI VTF, estos cuentan con tiempos mensuales para realizar planificaciones y reflexión pedagógica, a través de instancias tales como las Comunidades de Aprendizaje que llevan a cabo los jardines infantiles de JUNJI e Integra, tal como indican sus respectivos Referentes Curriculares (Fundación Integra, 2015; JUNJI, 2010). Sin embargo, cabe señalar que estos tiempos destinados no son los mismos que los que se destinan a los docentes que se desempeñan en establecimientos escolares regidos por el DFL N°2. (Ministerio de Educación, 2017d).

Otro ámbito de acción importante dentro del liderazgo pedagógico es la importancia del **monitoreo y la evaluación constante** de la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Dado el impacto del trabajo de los docentes en el desarrollo de los niños y niñas en la educación inicial, la investigación en el contexto de los países anglosajones ha señalado que es vital que las prácticas pedagógicas sean evaluadas colaborativamente en base a estándares (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Este proceso puede ayudar a identificar fortalezas y limitaciones de la práctica y comportamiento diario del equipo e identificar oportunidades de desarrollo profesional disponibles para el personal. En Iberoamérica, y específicamente en nuestro país, no es claro que esto sea un consenso al interior de la Educación Parvularia, pues muchos jardines infantiles presentan ciertas resistencias frente a los sistemas de supervisión y monitoreo. Por otro lado, dado que, a diferencia de la educación escolar, en la Educación Parvularia no existen indicadores duros de desempeño como el SIMCE, la evaluación de los aprendizajes en base a indicadores y sistemas de medición, es un ámbito menos desarrollado en el contexto de los países iberoamericanos y a nivel internacional en general.

Gestión estratégica de los recursos

Actualmente, se reconoce que los roles y responsabilidades del director de un centro educación inicial son mucho más diversos que solamente ser la figura principal del establecimiento, abarcando la gestión de personal y supervisión de la calidad de los programas, asegurando que se cumplan las normas de salud y seguridad, y gestionando tareas financieras y administrativas, que incluyen atraer matrícula y financiamiento, e insistir en la rendición de cuentas (Nupponen, 2006; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Incluso, en Estados Unidos, la guía de acreditación de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2008), posee un estándar exclusivo para la función de control de la administración de recursos humanos en educación inicial, que describe su estándar diez "*Leadership and Management*", como: supervisar el personal, examinar los procedimientos y la introducción de nuevas prácticas.

Un elemento central del liderazgo es lograr un efectivo equilibrio entre estas distintas responsabilidades, especialmente en un contexto de permanente tensión entre las tareas de gestión y administración que son cada vez más demandadas y las tareas de liderazgo asociadas a la enseñanza y aprendizaje. En esta tensión, la evidencia de Inglaterra permite ver que a menudo la tarea administrativa adquiere prioridad sobre el rol pedagógico, sobre todo por las exigencias cada vez más altas respecto a la rendición de cuentas (Siraj-Blatchford & Manni, 2006; Thornton et al., 2009).

Esto es consistente con los hallazgos del estudio de Aubrey, Godfrey & Harris (2013) en Inglaterra, donde los actores entrevistados declaran dentro de las funciones del líder, la importancia del mantenimiento de un presupuesto y de la optimización de los ingresos, para

lo cual consideran fundamental tener conocimientos en planificación de negocios para desarrollar habilidades empresariales. Sin embargo, la importancia que se le da a estos temas varía según la dependencia del establecimiento, siendo más relevante en el caso del sector privado, junto con las tareas de administración y gestión de personal y apoderados, a diferencia de las fundaciones, que dedican una mayor parte de su tiempo a tareas pedagógicas relacionadas con el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Según el estudio del caso de Finlandia (Hujala & Eskelinen, 2013), en el **manejo de los recursos humanos** es donde más invierten tiempo los líderes, dejando al liderazgo pedagógico en un segundo plano, definiendo a las tareas administrativas como las más importantes, en el caso de los directores que trabajan tiempo completo.

Dentro de esta tarea, el factor que genera mayor estrés en los directores es la búsqueda de reemplazo ante la ausencia de profesores, tarea difícil que consume gran cantidad de tiempo. En la práctica, esta situación es muy frecuente en los establecimientos de Educación Parvularia de nuestro país y no siempre se resuelve con la contratación de un suplente, por lo que muchas veces los técnicos de párvulos y profesionales del establecimiento deben asumir colaborativamente este rol. Esta situación se da porque este tipo de decisiones administrativas son tomadas por las instituciones sostenedoras a nivel central, dejando sin ningún tipo de autonomía o responsabilidad a las directoras de los centros educativos. A esto se suma la gran cantidad de tiempo invertido en responder a interpelaciones provenientes de las administraciones centrales o externas, lo que refleja la estructura jerarquizada en la que se instala el liderazgo del director.

En Chile, la gestión administrativa es bastante relevante en el desempeño del rol de líder de un centro de Educación Parvularia, puesto que en JUNJI, Integra, VTF y en las escuelas de párvulos, se debe responder a mucha exigencia burocrática, especialmente asociada a la gestión de los recursos y su respectiva rendición y otros asociados con la reportabilidad de datos que demandan gran parte del uso del tiempo de las directoras.

En el caso de Finlandia, los directores gastan la mayor parte de su tiempo en las dos tareas que consideran más importante, liderazgo pedagógico y manejo de recursos humanos, seguido en tercer lugar por las tareas administrativas. En el caso de los directores de tiempo completo, el liderazgo pedagógico y las tareas administrativas ocupan prácticamente el mismo lugar. Sin embargo, para el caso de los otros dos países donde se replicó el mismo estudio, Singapur y Japón, solamente una de las responsabilidades que consideran más importante se encuentra dentro de las tareas en las que más se invierte tiempo. Ambos países también consideran que el liderazgo pedagógico y el manejo de recursos humanos son las tareas principales, pero en el caso de Japón la mayor cantidad de tiempo se gasta en gestión de servicios y manejo de recursos humanos y para Singapur este lugar lo ocupa el liderazgo pedagógico y la gestión de servicios (Hujala et al., 2016).

Visión clara y cultura organizacional

Esta visión debe encontrarse claramente articulada con el contexto de los establecimientos educacionales, así como con las necesidades del entorno educativo, y debe ser comunicada y reflexionada con todos los miembros de la comunidad (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Según el estudio de Nupponen (2006), que entrevista a directores de ocho establecimientos de educación inicial en Australia en dos momentos distintos del tiempo, una de las principales características de un líder preescolar es que éste debe tener un compromiso y una visión hacia la cual orientar a la organización de forma proactiva en vista de objetivos claros (Sharp et al., 2012). Lo anterior, se plasma en la construcción de una cultura organizacional de trabajo en equipo donde las visiones y metas deben ser compartidas en la organización (Aubrey et al., 2013; Nupponen, 2006; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Tendiendo una visión clara y compartida, los líderes pueden llevar estas ideas a la realidad, que es una de sus responsabilidades principales.

La creación de estrategias, planes de desarrollo, planes de mejora o políticas plasmadas en algún documento, son herramientas importantes que utilizan los líderes para proveer dirección a su liderazgo, ya que actúan como un marco comprensivo y cohesionado que plasma la visión y los objetivos definidos colaborativamente para la entrega del servicio, ya sea respecto a ámbitos curriculares u otros más transversales, como por ejemplo, protección, salud, bienestar de los niños y niñas, etc. (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

En esta línea, además, cobra relevancia el rol del líder educativo en la introducción de mejoras y cambios para la comunidad. De acuerdo a la literatura revisada, a la hora de introducir cambios, es central que el líder se preocupe del bienestar de su equipo al enfrentar estos cambios, lo que permite reducir los sentimientos de inseguridad, resistencia y presión que se pueden generar en el personal. A su vez, es fundamental que sepa explicar cuáles son los beneficios del cambio para la comunidad educativa, de esta manera el personal se siente involucrado y hace suyo también este proceso (Heikka & Hujala, 2012; Nupponen, 2006; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Esto tiene que ver con la habilidad del director para poder mejorar la organización, minimizando el impacto negativo.

Relación con la familia

Muchos estudios destacan la participación de apoderados/as y familiares en el aprendizaje de los niños y niñas como una influencia en su bienestar, logros y aprendizaje en las escuelas (Arvizu, 1996; J. Coleman, 1991; Epstein & Dauber, 1991). También la evidencia demuestra que esta asociación puede mejorar la motivación, el comportamiento y la autoestima del niño. Los resultados de Sylva, Melhuish, Sammons, & Taggart (2004), mostraron que trabajar con los apoderados/as como primeros educadores es una estrategia efectiva que tiene efectos poderosos sobre el lenguaje, la cognición y la autoestima, al menos en niños y niñas de tres y cuatro años (Evangelou, Brooks, Smith, Jennings, & Roberts, 2005).

La promoción de la participación de los apoderados y apoderadas puede extenderse mucho más allá de apoyar lo realizado por los establecimientos de educación inicial, implicando un involucramiento de ellos en la toma de decisiones, empoderándolos y no limitándolos, estableciendo de esta manera una relación de reciprocidad con las familias, en las que ambas partes comparten información, basándose en una relación equitativa de poder, donde ninguna parte está por sobre la otra, pero con diferentes formas de contribución, compartiendo responsabilidades (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

La experiencia en Reggio Emilia es consistente con esta visión sobre la familia, poniendo a los apoderados y apoderadas en un lugar central dentro del proceso de desarrollo de los niños/as y en la base misma de este enfoque, cuya visión es la de una educación basada en relaciones recíprocas y de co-participación con las familias en el proyecto educativo (Abbott & Nutbrown, 2001; Hewett, 2001; Pope, 2002).

Esta participación activa se refleja en actividades como: (a) cursos ofrecidos para padres y madres, que potencian la autoeficacia y el papel central de éstos en el desarrollo de sus hijos, y mejoran la calidad de la interacción con sus hijos/as (Siraj-Blatchford & Manni, 2006); (b) conversaciones uno a uno sobre sus hijos; (c) arreglo de eventos para compartir información; (d) visitas domiciliarias; (e) intervenciones tempranas; (f) programas de apoyo familiar (Nutbrown, 2012); (g) padres y madres trabajando como voluntarios en el establecimiento u otros servicios de cuidado de sus hijos; (h) padres y madres como educadores en casa y participación en la gestión de los establecimientos; como representantes de la voz de las familias (Vincent, 2012).

Según Sharp et al., (2012), lo fundamental es que el líder se relacione responsablemente con las familias, manteniéndose accesible y visible a ellas por ejemplo, a través de la participación en las distintas actividades del centro o acompañando al personal en las visitas domiciliarias, respondiendo a sus necesidades y trabajando con los apoderados y apoderadas de manera conjunta. Para lo anterior, es importante que se maneje no solo

conocimiento respecto al desarrollo de los niños y niñas, sino que también en relación a las problemáticas familiares que los pueden estar afectando, como el consumo de drogas y alcohol, salud mental, violencia doméstica, desempleo, etc.

Toma de decisiones basada en evidencia

Este ámbito hace referencia al uso de evidencia por parte de los líderes para llevar a cabo mejoras en los resultados, a través del análisis de las evaluaciones a través del tiempo e indicadores nacionales, además de la comunicación de estos resultados al resto de la comunidad.

El objetivo principal de analizar datos tanto cuantitativos como cualitativos es poder evaluar cuál es el progreso que han obtenido los niños y niñas y sus familias, así como utilizar la evaluación para identificar lo que mejor funciona en la práctica e incorporar nuevas acciones o reforzar las ya existentes. Estos datos pueden consistir en información proveniente de estudios longitudinales o diagramas de progreso, así como indicadores generales producidos por autoridades locales o nacionales, junto con documentación y evidencia respecto a aquellas cosas que dan resultado en la práctica (Hujala & Eskelinen, 2013; Sharp et al., 2012).

Situándonos desde la experiencia australiana, los directores preescolares están ahora, más que nunca antes, obligados a anticipar y tomar decisiones complejas, debido a un fuerte enfoque en lograr la satisfacción con el servicio entregado, por lo que la evidencia respecto a la satisfacción de las familias y a lo que esperan de los centros educativos es un elemento importante en ese contexto (Simpson, 1998; Wohlstetter, 1995). De esta forma, la gestión del establecimiento debe dar prioridad a la creación de capacidad para el cambio y participar en esfuerzos creativos para comunicarse y ser sensibles a las necesidades de las familias y la comunidad (Delgado, 1998; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

Comunicación efectiva

Consiste en el desarrollo de una sensibilidad para atender a las necesidades de la comunidad educativa. Un buen director debe tener la capacidad de ser bueno escuchando, comunicando y educando, teniendo la capacidad para involucrar a otros y haciéndolos sentir que ocupan un rol importante en lograr las metas de la organización (Nupponen, 2006). Un buen director debe facilitar la comunicación abierta, escucha y poner atención a los problemas del personal así como manejar conflictos de manera efectiva (Sharp et al., 2012).

Un elemento distintivo en la comunicación con niños y niñas, que debe ser considerado dentro de las características de un buen líder, es saber interpretar y leer el lenguaje no verbal de los niños y niñas, así como la manera de expresarse y el lenguaje corporal de éstos. Elementos contextuales y culturales también son relevantes en la comunicación, por ejemplo, cuando no se comparte la misma lengua nativa (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

Una comunicación efectiva implica tener ciertos conocimientos previos por parte del líder en torno al desarrollo general de la educación para la Primera Infancia, así como un conocimiento más específico respecto al contexto o el entorno en el que se sitúa su trabajo. La comunicación efectiva por parte del director se puede ver reflejada en una serie de comportamientos tales como: *transparencia* en comunicar expectativas prácticas y procesos; *reciprocidad* y diálogo; *consulta* y *reflexión* (Siraj-Blatchford & Manni, 2006). La sustentabilidad de las relaciones es esencial para un liderazgo efectivo, y esta se basa en el desarrollo de una relación nutrida de comunicación y confianza (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

Trabajo colaborativo en red

Consiste en trabajar de manera conjunta, tanto dentro del centro educacional como con otras instituciones y agencias que le permita entregar una educación más integral a los niños y niñas y familias. La colaboración entre líderes y asistentes, es central en la educación preescolar, trabajando juntos como equipo, lo que implica compartir experticia y entablar un diálogo de entendimiento permanente y reflexivo (Rodd, 2013). Esto implica incorporar al trabajo en equipo a diferentes tipos de profesionales, de distintas disciplinas y equipos, consolidando un trabajo en red (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

La experiencia inglesa muestra un avance respecto al trabajo en red, bajo la forma de un modelo de trabajo en redes de establecimientos que se encuentran ubicados cerca unos de otros geográficamente. Los líderes de estos centros pueden colaborar mutuamente en diferentes áreas de trabajo, tanto en lo pedagógico como en lo relacionado a la gestión, y tener a su vez apoyo de autoridades municipales a través de un grupo de representantes que los gestionan (Sharp et al., 2012).

Según Jackson (2003), en Siraj-Blatchford & Manni (2006), en la educación preescolar existen mayores dificultades para poder integrar el trabajo de diferentes tipos de servicios que integran el cuidado infantil (educación, salud, servicios sociales, etc.), dado que la multiplicidad de servicios operando simultáneamente puede generar barreras para la comunicación, problemas para comprender saberes muy especializados entre distintos sistemas y roces por diferentes maneras de trabajar. Una forma de enfrentar este desafío tiene que ver con el desarrollo de redes de trabajo a nivel de la agenda y política gubernamental.

Un caso emblemático en nuestro país, es lo que se ha logrado con la implementación del Subsistema de Chile Crece Contigo. La misión de este subsistema es acompañar, proteger y apoyar integralmente, a todos los niños, niñas y sus familias, entregando acceso a servicios y prestaciones mediante una articulación intersectorial de iniciativas y programas de apoyo simultáneo en las distintas áreas de desarrollo (educación, salud, comunidad, etc.) de la Primera Infancia, generando una red de apoyo integral a los niños y niñas hasta los 9 años de edad. La ley 20.379 crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza Chile Crece Contigo, transformándose así en una política pública estable y que le da continuidad al trabajo que se realiza (MINDES, 2015).

Otro punto importante, según los estudios de Heikka & Hujala, (2013) & Sharp et al., (2012), destacado por los actores consultados, es la relevancia de interactuar con las escuelas de primaria. Se considera esencial para poder negociar metas y visiones comunes, y para crear estructuras que permitan dar continuidad a la formación escolar de los niños y niñas.

Esta transición entre la educación inicial y la educación primaria constituye uno de los cambios culturales más grandes que experimentan los niños y niñas a tan temprana edad, pues implica un cambio respecto de las personas que los rodean, el tipo de interacciones que tienen, el tipo de actividades que realizan y el entorno físico en el que se insertan. Una experiencia exitosa en esta transición puede influir de manera positiva en la forma en que los niños y niñas logren desarrollar todo su potencial y la capacidad que tengan para enfrentar futuras transiciones, así como en mejorar la equidad en los resultados educativos de los niños y niñas. (OECD, 2017).

En Chile, durante el año 2017 se promulgó el Decreto N°373, del MINEDUC, que establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los Niveles de Transición Educación Parvularia y el Primer año de Educación Básica. Este decreto entrega orientaciones sobre posibles prácticas para una estrategia de transición educativa, en las que el rol de los líderes escolares, destaca como un factor clave (Ministerio de Educación, 2017c).

Formación y capacitación continua

Según los resultados del estudio de Nupponen (2006), ninguno de los directores entrevistados se considera un experto en su rol de director. Lo anterior, se relaciona con el hecho de que la mayoría de los directores no recibe un entrenamiento previo en el cargo, sino que más bien este se aprende una vez que se comienza a ejercer (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). Incluso en la actualidad, el entrenamiento formal para líderes de educación inicial no es obligatorio en la mayoría de los países de la OECD. En los casos en que existen estándares nacionales como el caso del "*Leadership Capabilities Framework*" desarrollado para la educación de la Primera Infancia en Australia en 2013, esta aplicación es voluntaria (Waniganayake, 2014). Estudios en diferentes países, como Nueva Zelanda reportan una ausencia de preparación para el liderazgo en educación inicial (Muijs, Aubrey, & Harris, 2004; Thornton et al., 2009).

A lo anterior, se suman todos los desafíos que demanda el cargo y las tareas del día a día que deben resolverse. Según Rodd (1998, 2005), esta situación se refleja en una cierta aversión a asumir este cargo por parte de los educadores prescolares, sobre todo referente a las labores de gestión y manejo del personal, sumado al sentimiento de sentirse "incompetentes" en lo que están realizando, expresando su preferencia por trabajar directamente con los niños y niñas y sus familias (Thornton et al., 2009; Waniganayake, 2014).

Frente a esto, el desarrollo de programas de entrenamiento es visto como una forma de potenciar las habilidades de liderazgo en los directores, así como las instancias de mentorías en donde se puede aprender con otros directores pares, por medio del ejercicio de desconectarse de la intensidad de las labores del día a día, dejando paso a la reflexión sobre los problemas de la práctica de su labor. A este respecto, se puede mencionar el avance en la implementación de programas de liderazgo para líderes prescolares en países como Australia, algunos estados de Estados Unidos, como Illinois (Bloom & Bella, 2005) e Inglaterra. En este último, existe el National College for School Leadership, que provee programas de desarrollo para aspirantes a líderes y para aquellos que ocupan liderazgos medios (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

En cuanto a las áreas en las que se percibe una mayor necesidad de apoyo destaca, el fortalecer el desarrollo de habilidades para la gestión o manejo de negocios y la administración financiera, así como el manejo de recursos humanos, elementos que podrían ser abordados en una preparación anterior a asumir el cargo (Bloom & Bella, 2005; Siraj-Blatchford & Manni, 2006). Para ser un líder efectivo también se necesita ser un administrador eficiente, no solo un líder para los equipos de personas, y ambas responsabilidades implican el desarrollo de habilidades diferentes (Colmer, 2008).

La existencia de tiempo e instancias para la autoreflexión sobre el propio liderazgo es importante para asegurar la efectividad de éste mediante la identificación de las propias debilidades y limitaciones, así como la reflexión con otros, motivando la reflexión y retroalimentación dentro del equipo de trabajo (Sharp et al., 2012). La Teaching Development Agency de Inglaterra, identifica el valor de la actividad reflexiva dentro del proceso de aprendizaje para desarrollar ciertos atributos profesionales, conocimientos, comprensión y habilidades (Bruce, 2006; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014; Teaching Development Agency, 2008).

Algunas de las formas de llevar a cabo este tipo de reflexión según la literatura son: grupos de aprendizaje para líderes en el entorno educativo, sesiones de mentorías individuales o grupales, diálogo reflexivo y conversaciones sobre temas o problemas educativos, examinar las prácticas de profesores y educadores mediante la observación, análisis y planificación conjunta, espacios de reflexión fuera del horario y entorno de trabajo (Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

1.3 Modelos de liderazgo para la educación inicial en el contexto internacional

Uno de los objetivos que buscó este estudio fue conocer modelos de liderazgo en educación para la Primera Infancia en Chile y en el contexto internacional. En el contexto iberoamericano, la búsqueda a través de fuentes secundarias y de informantes clave entrevistados o consultados, dio cuenta de que el tema tiene un escaso desarrollo en la región y que, salvo en el caso de Chile –como se podrá ver en el capítulo siguiente de este informe– no existen iniciativas en el área. La mayoría de los países se encuentra desarrollando iniciativas para mejorar la calidad desde una perspectiva global en educación inicial, y no se adentra aún en el estudio de factores específicos ni en el desarrollo de iniciativas de política pública para fortalecer el rol de quienes dirigen centros de educación inicial.

En el caso de países de Europa y Estados Unidos, en cambio, sí se pudo encontrar un mayor desarrollo, especialmente en investigación. La exposición de factores de liderazgo presentada en la sección anterior, da cuenta de este desarrollo.

No obstante, a pesar de la riqueza de la literatura que da cuenta del estudio de la gestión y el liderazgo en países como Finlandia, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra, la definición del perfil, responsabilidades y tareas que debe asumir un director o directora de educación inicial, constituye un campo aún con mucho que explorar, con más ambigüedades que certezas, ya que las definiciones actualmente disponibles resultan insuficientes o poco pertinentes para contextos como los de países iberoamericanos, donde la investigación sobre el tema está recién comenzando. Además, se hace necesario tener en cuenta las características únicas de los contextos organizacionales donde se llevan a cabo las investigaciones y las acciones de política pública, especialmente en los casos en que existen diferentes tipos de centros educativos, programas y sostenedores (Heikka et al., 2013).

A continuación, se presenta una síntesis del desarrollo de iniciativas y marcos de liderazgo para la educación inicial en distintos contextos²¹.

Países Iberoamericanos

Dentro de los países iberoamericanos que fueron considerados para este estudio (España, Colombia y Chile) se puede observar que no existe un vasto desarrollo del liderazgo en educación inicial, especialmente en el ámbito de políticas públicas. No se encontraron estudios o iniciativas relacionadas con el factor liderazgo para este nivel, ni acciones de apoyo a quienes dirigen los centros de educación inicial. Este hallazgo fue confirmado posteriormente por los propios informantes entrevistados.

En España (el estudio se focalizó en el contexto de Barcelona) existen investigaciones enfocadas en liderazgo en la educación primaria y secundaria, al igual que lo que sucede con los marcos de actuación o normativa para directores/as, los cuales se acotan al nivel escolar y no involucran a la educación inicial. En Colombia, donde la provisión comunitaria y familiar son relevantes dentro del sistema total de provisión de educación inicial y donde existen múltiples entidades que administran la educación pública, este nivel educativo pasa por un proceso de expansión y consolidación en el desarrollo y prestación, con un enfoque importante en la formalización del sistema y profesionalización de quienes trabajan con los niños/as (OECD, 2016a). El estudio del liderazgo y la generación de marcos de acción enfocados en fortalecer el liderazgo no se han instalado aún en la agenda de política educativa para la Primera Infancia.

Chile, como se verá con detalle más adelante en este informe, representa un contexto donde existe algo más de desarrollo en el tema, específicamente para la educación inicial.

²¹ El estado del arte del liderazgo en educación para la primera infancia se presentó en detalle en el Informe de Avance 1 de este estudio. Allí se presentó una reseña para 6 países. Acá se presenta una breve síntesis.

Destacan iniciativas como el programa de formación continua teórico-práctico dictado por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos) al que dio inicio la Fundación Integra en el año 2017 (Fundación Integra, 2017) y algunos estándares propios de las distintas instituciones con relación a quienes lideran los centros de Educación Parvularia, como el Modelo de Gestión de Calidad para Centros de Educación Inicial creado por la Fundación Chile, que aborda los procesos y prácticas que la dirección del establecimiento utiliza para liderar, conducir y orientar el buen cumplimiento del proyecto educativo. Considera la rendición de cuentas y la responsabilidad pública por los resultados del centro educativo y la gestión directiva (Fundación Chile, 2012).

Además, destaca el Programa de Calidad y Liderazgo Pedagógico QUIK implementado por Fundación Choshuenco, en conjunto con Fundación Ilumina y la Pontificia Universidad Católica de Villarrica. Este programa es aplicado en algunos establecimientos educacionales de dependencia de JUNJI, Integra y municipios de comunas a lo largo del país, dentro de la Región de Los Ríos, Valparaíso, Araucanía y Región Metropolitana. El objetivo de este programa es instalar competencias de liderazgo en las directoras, con sello en lo pedagógico, que permitan apoyar el diseño y la implementación de proyectos de calidad construidos por los propios equipos educativos de los centros escolares. (QUIK Chile, n.d.)

Países de Europa y América del Norte

Dentro de los países desarrollados incluidos en el estudio existen variadas iniciativas de apoyo y desarrollo del liderazgo en educación inicial, especialmente por la existencia de marcos de actuación y normativas específicas para los directores/as de los centros y por la gran cantidad de estudios e investigaciones basadas en el liderazgo y las tareas de los directores. Estas son base para las distintas instancias y programas que desarrollan los gobiernos o instituciones encargadas de la educación inicial, pudiendo encontrar gracias a ellas los principales desafíos o nudos críticos en que debe enfocarse la política pública.

En Inglaterra, la OFSTED (Office for Standards in Education) evalúa a todos los centros de educación inicial del país, y dentro de las dimensiones que observan se encuentra la llamada "Efectividad del liderazgo y la gestión del servicio" determinando las metas que los directores/as deben cumplir (Ofsted, 2015). Además, existen planes de mejoramiento y aseguramiento de la educación inicial basadas en las inspecciones de la OFSTED que poseen dimensiones relacionadas con el liderazgo efectivo, con elementos de administración y manejo de recursos muy marcados (Heikka, 2014). Además, existen variados estudios e investigaciones basadas en las tareas y funciones de los directores de centros (Centro de Políticas Comparadas de Educación, 2015).

En Nueva Zelanda, el tema del liderazgo en educación inicial es un tema central y una de las temáticas principales en el discurso oficial sobre el nivel de educación. Desde el Ministerio de Educación del país se les entrega material y recursos a los líderes de los centros, dentro del contexto del programa "5 out of 5", que pone a los directores como aseguradores y maximizadores de la calidad de la educación. Esta intención del Ministerio por fortalecer las competencias de liderazgo, da pie para la existencia de variados estudios locales y programas de apoyo y delimitación de las tareas de líderes dentro de los centros, y las diferencias que surgen en contextos como el Maorí (Thornton et al., 2009).

En Estados Unidos, no existe un set de políticas públicas o regulación nacional coherente a todo el país, existiendo una dificultad de aunar criterios (Gatenio-Gabel & Kamerman, 2007), pero en las últimas décadas se ha desarrollado un movimiento nacional para que se considere a la educación inicial como un componente clave de la educación pública, creándose el desafío "Race to The Top: Early Challenge" en busca de una reforma educativa (Caron, Kendall, Wilson, & Hash, 2017), y el mejoramiento del sistema de *Quality Rating and Improvement System* (QRIS) del cual son parte varios estados del país. Además, existen

variados programas de uno o dos años que se ofrecen para los directores que incluyen la formación de liderazgo y mentorías para directivos (Bloom & Bella, 2005).

En Finlandia, no existen marcos de actuación específicos para los líderes de educación inicial, y tampoco existe un marco de regulaciones específico para el liderazgo en educación inicial. Las responsabilidades o funciones de los directores no se encuentran legalmente definidas. A pesar de esto, en el país existe una gran cantidad de investigaciones y estudios locales sobre liderazgo en educación inicial, con el foco puesto en la determinación de tareas y en el liderazgo distribuido (Heikka, 2014; Heikka & Hujala, 2012, 2013).

A continuación, se presenta una síntesis del estado de desarrollo de la temática de liderazgo en educación inicial en los siete países escogidos para la revisión de experiencias internacionales:

Países	Estudios locales sobre liderazgo en educación inicial	Marcos de actuación para directoras de educación inicial
INGLATERRA	Destacan tres estudios dentro de la literatura local revisada. Uno de los más emblemáticos es el de Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2006). <i>Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS)</i> . En este estudio se entregan las primeras definiciones y características de centros efectivos de educación inicial, y además se describen desafíos al desarrollo de liderazgo en la educación inicial y prácticas efectivas que fueron detectadas.	LA OFSTED (Office for Standards in Education) evalúa a todos los centros de educación inicial del país. Dentro de la evaluación, un área es la efectividad del liderazgo y la gestión con estándares específicos al director del centro preescolar. Existe, además, una guía de autoevaluación de los centros de educación inicial donde se incluye esta dimensión. Existen además guías y marcos de buenas prácticas, como el "National standards for leaders of SureStart children's centres"
FINLANDIA	Destacan cinco estudios dentro de la literatura local revisada. La investigación sobre liderazgo en educación inicial en Finlandia ha sido una de las más avanzadas en comparación a otros países estudiados, siendo un tema importante en variados estudios que han servido como base teórica y ejemplo para investigaciones llevadas a cabo en otros contextos. Dentro de los estudios que se han llevado a cabo, el enfoque más importante que se le ha dado es la determinación de las tareas específicas que los líderes tienen dentro de los centros de educación inicial en el país y el enfoque del liderazgo distribuido y pedagógico en educación inicial.	No existe un marco de actuación específica para directores en educación inicial. Aunque comparte marcos de aseguramiento de la calidad de la educación con la educación de enseñanza básica, existen actas de calificaciones que detallan los requerimientos tanto en educación como en habilidades de gestión que debe tener un director o líder de un centro de educación inicial.
NUEVA ZELANDA	Destacan dos estudios dentro de la literatura local revisada. Los estudios locales llevados a cabo sobre liderazgo en Nueva Zelanda nacen principalmente en las intenciones del ministerio de educación de fortalecer el liderazgo en la educación inicial basados en la evidencia de que un buen liderazgo ayuda a la calidad de la educación en general. Otros estudios se enfocan más en los desafíos de liderar centros de educación inicial en contextos como el Maorí, donde existen importantes diferencias culturales y de lenguaje.	El liderazgo es parte importante de la educación pre escolar de Nueva Zelanda, por lo que es parte de las dimensiones de calidad y además se entregan recursos para estimular las acciones de liderazgo dentro de los centros de educación inicial y programas de apoyo a líderes preescolares, por ejemplo "Leaders Growing Leaders: Effective Early Childhood Leaders For Sustainable Leadership"
ESTADOS UNIDOS	Existen variadas investigaciones enfocadas en los contextos particulares de diferentes estados, dentro de los que destaca Illinois, Pennsylvania y California. Los estudios que se han llevado a cabo en materia de liderazgo en Estados Unidos están más encausados a	Existen distintos marcos de acreditación de la educación inicial dependiendo del Estado, con estándares donde el liderazgo cumple un rol importante y se entregan ejemplos de buenas prácticas, por ejemplo, "National Association for the Education of Young

	probar el beneficio económico de invertir en educación y cómo el liderazgo efectivo se relaciona con una mejor educación con tal de maximizar esta inversión y sus resultados positivos.	Children” en Washington o “Quality Rating and Improvement System” en Colorado.
COLOMBIA	No existen estudios en liderazgo en educación inicial en el país.	No existe un marco nacional de actuación de directores de educación inicial. Dentro de la Estrategia “De Cero a Siempre”, parte de la primera política pública dedicada a niños de 0 a 5 años se destacan los roles de los coordinadores o directores de los centros con habilidades determinadas que son específicas al liderazgo y en la operacionalización de la calidad en educación inicial se encuentra un componente administrativo y de gestión que entrega lineamientos para los directores y las tareas que deben llevar a cabo.
ESPAÑA (BARCELONA)	Destaca el desarrollo de la temática del liderazgo, específicamente en la comunidad de Cataluña, a través de proyectos e investigaciones que abarcan tanto estudios de caso en Cataluña como revisiones de meta-análisis y estudios de impacto de directores/as a nivel internacional. Destaca también otras investigaciones respecto al liderazgo en los centros educativos, rescatando importantes elementos de un liderazgo efectivo, como el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, la formación continua de líderes y la distribución del liderazgo. Sin embargo, todas estas investigaciones se circunscriben de manera general a los centros educativos, sin hacer diferencias por ciclos o niveles de enseñanza.	La temática de liderazgo escolar ha sido objetivo de una serie de reformas, enfatizando el papel que ejerce el liderazgo en organizar buenas prácticas pedagógicas. Este cambio se refleja en las nuevas regulaciones legislativas como: Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce (art. 132) como novedad, entre las competencias del director, “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro”. La Ley de Educación de Andalucía (art. 132.1) y la Ley de Educación de Cataluña especifican que el director tiene funciones de “liderazgo pedagógico” (art. 142) (Bolívar, 2010). No se encontró nada específico sobre marcos para directoras de educación inicial.
CHILE	Los estudios en Educación Parvularia solamente abarcan el liderazgo como una dimensión más dentro de los estándares de calidad del sector, pero no existe un desarrollo de la temática en profundidad para este nivel. Otros estudios revisados se centran más ampliamente en la descripción de las características de la Educación Parvularia en términos de la provisión, la formación de educadoras de párvulo y las características generales del sector.	No existe un marco nacional de actuación específica para directores en Educación Parvularia. Los estándares o ejes temáticos que engloban la calidad y que son parte de algún tipo de evaluación efectiva existen solo para JUNJI e Integra, y se toman en cuenta aspectos asociados únicamente a la dimensión de gestión administrativa de los líderes, mientras que elementos asociados al liderazgo propio de los directores no aparecen, o aparecen muy incipientemente.

2. Sistema de Educación Parvularia en Chile

La siguiente sección ha sido construida a partir de la información aportada por informantes clave del contexto nacional y por fuentes secundarias correspondientes a investigaciones y documentos de política sobre Educación Parvularia. En esta sección se describe el sistema de Educación Parvularia chileno, desde sus modalidades de provisión, énfasis de política pública y nudos críticos, hasta las características de la carrera que desarrollan quienes dirigen los centros educativos.

2.1 Institucionalidad de la educación inicial en Chile

La Educación Inicial o Parvularia en Chile corresponde al primer nivel del sistema educacional nacional reconocido por la Ley General de Educación N° 20.370 desde el año 1990. Esta se define como “el nivel educativo que atiende integralmente a niños y niñas

desde su nacimiento (84 días) hasta su ingreso a la educación básica. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora" (Ministerio de Educación, 2009 pp.7). En la actualidad, éste corresponde a un nivel educativo consolidado en el panorama chileno, que cuenta con reconocimiento legal, con una institucionalidad especializada y con un marco normativo que regula diversas dimensiones de su operación, junto con una extensa red de proveedores de diversa dependencia (Adlerstein & Pardo, 2015).

a. Provisión de la Educación Parvularia

La provisión se encuentra distribuida en cuatro tipos de instituciones diferentes:

- **Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).** Ofrece atención educativa gratuita a niños y niñas menores de 6 años. Cuenta con jardines infantiles que administra directamente; además, transfiere fondos a jardines infantiles administrados por otras instituciones públicas o privadas sin fines de lucro (denominados VTF: Vía Transferencia de Fondos)(JUNJI, 2017).
- **Fundación Integra.** Ofrece atención educativa gratuita a niños y niñas menores de 6 años, atendiendo preferentemente menores de 4 años, además, Integra entrega fondos a entidades privadas bajo las modalidades CAD (Convenio de Administración Delegada)(Fundación Integra, 2016b).
- **Establecimientos subvencionados.** Centros educativos de dependencia municipal o particular que reciben subvención educacional para la atención educativa de niños y niñas que asisten a Primer y Segundo Nivel de Transición (4 y 5 años, respectivamente). Este tipo de provisión está integrada en su mayor parte por establecimientos escolares que
- imparten este nivel educativo, junto con niveles de enseñanza básica y, en algunos casos, también enseñanza media (Ministerio de Educación, 2013).
- **Jardines infantiles y establecimientos particulares pagados.** Centros educativos de dependencia privada que ofrecen atención educativa para niños y niñas menores de 6 años, sea de forma exclusiva o junto a otros niveles de enseñanza. (Ministerio de Educación, 2017a).

Los distintos actores entrevistados reconocen la fragmentación y diversidad como uno de los rasgos característicos de la Educación Parvularia. Esta fragmentación y diversidad se advierte, en primer lugar, en las diferentes modalidades de administración y provisión de los centros educativos. Si bien hay temas comunes entre las distintas modalidades, cada una de ellas implica distintas reglas y marcos de actuación, distintas culturas organizacionales, y distintas condiciones para el desempeño del rol directivo, entre otros aspectos.

Además de la modalidad de administración y provisión, otros elementos que marcan diferencias relevantes entre centros son los niveles que éstos ofrecen, los que a su vez responden a distintas etapas de desarrollo de la niñez, con particularidades muy específicas. De acuerdo a los entrevistados, el foco educativo, la organización de un centro que ofrece sala cuna, y los conocimientos y habilidades que es necesario que las educadoras desplieguen, son muy distintos de los de un centro que no ofrece este nivel.

Esta diversidad, de acuerdo a los informantes clave, explica en parte la complejidad de establecer marcos y estándares comunes, y de elevar la calidad de todo el nivel educativo de manera *"más pareja"*. En este sentido, señalaron, los marcos de actuación para la Educación Parvularia deben reconocer esta diversidad, y contener estándares adecuados y pertinentes, al menos para cada nivel en los que se organiza, los que representan a su vez diferentes tramos y etapas de aprendizaje y desarrollo infantil.

b. Fortalecimiento de la Educación Parvularia como nivel de enseñanza

En los últimos años, Chile ha experimentado avances considerables en la Educación Parvularia en materia de institucionalidad, mejoramiento del currículum, oferta de instituciones formadoras de educación superior, financiamiento público y aumento significativo de la cobertura en la modalidad formal²².

Cabe destacar que la actual reforma a la Educación Parvularia -que comenzó a regir durante el año 2015, con la creación de la Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia-, realiza un esfuerzo importante por poner el foco en la calidad, en todos los niveles. Es así que, dentro de su hoja de ruta, se detalla como uno de sus tres ejes principales el eje de calidad - junto con el eje de institucionalidad y cobertura-, señalando que algunos de los principales compromisos en este ámbito son: establecer un marco normativo obligatorio para el funcionamiento de jardines infantiles privados, mejorar estándares para los requisitos de funcionamiento y reconocimiento de todos los establecimientos y establecer un Plan de Reconocimiento Oficial y autorización de los jardines infantiles públicos y privados 2016-2019 para el cumplimiento de los requisitos que aseguren un adecuado funcionamiento.

Otros aspectos que destacan son la implementación de salas cuna y jardines infantiles con nuevos estándares, el diseño de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) y la elaboración de marcos para la buena dirección y la buena enseñanza en jardines infantiles, fortaleciendo el rol de directoras y educadoras de párvulos, entre otros (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2016; 2018).

En este proceso de fortalecimiento del Nivel de Educación Parvularia, destaca también la nueva Ley de Carrera Docente (2016), que incluye por primera vez a las educadoras de párvulo de los niveles de sala cuna y niveles medio que se desempeñan en jardines infantiles, y a educadoras de los niveles de transición de establecimientos particulares subvencionados. Esta norma regula la entrada, formación y carrera profesional de las educadoras de párvulos de estos niveles, y mejora sus condiciones salariales (Cortázar, 2014; Ministerio de Educación, 2015b), y sitúa "a la"par" o en igualdad de condiciones a las educadoras de párvulos con cualquier otro docente del sistema escolar chileno:

"Ahora, todo eso tiene que estar al 2020, cuando ingresen las educadoras de párvulos. Yo creo que ahí recién vamos a poder decir "la Educación Parvularia está en igualdad de condiciones que el resto del sistema, porque la normativa ya va a tener que estar disponible y todos los apoyos para el nivel, van a tener que estar desarrollados, o sea, yo creo que entre el 2018-2020, es el momento en que el sistema ministerial tiene que ordenarse y generar todos los dispositivos para que la Educación Parvularia al 2020 esté en igualdad de condiciones para un sistema educativo como primer nivel educativo dentro de un sistema escolar educativo de un país..." (Actor clave Subsecretaría Educación Parvularia).

En materia de política pública en educación para la Primera Infancia, los actores entrevistados observan un avance en la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia, ya que ello significa un primer paso en la generación de un reconocimiento de la diversidad del primer nivel educativo del sistema. Así también estos actores visualizan un intento por "ordenar" el nivel, en el sentido de emparejar las condiciones de trabajo de las educadoras, y del establecimiento de parámetros compartidos:

"Chile ha avanzado mucho, porque en el fondo por lo menos ahora tenemos la subsecretaría de Educación Parvularia, está claro quién... quién manda en la Educación Parvularia, que antes no estaba tan claro, que el ministerio de educación ahora como que tiene un rol súper claro de ser como el ente legal que produce" (Actor clave investigación).

²² Se entiende por modalidad formal todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un espacio educativo de valor (Ministerio de Educación, 2009).

Desde la misma Subsecretaría, también se reconoce, a partir de la Reforma a la Educación Parvularia, un importante avance en el ámbito pedagógico, con el ajuste de las nuevas bases curriculares y la creación del Marco de la Buena Enseñanza para el nivel de Educación Parvularia. Asimismo, la incorporación de la Educación Parvularia en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, es visto como un avance institucional importante.

Finalmente, toda esta nueva institucionalidad y entes independientes que participarán supervisando y orientando el quehacer de la Educación Parvularia, son considerados fundamentales para lograr un salto significativo en términos de asegurar la calidad del nivel:

"Pero en el fondo como que estamos ordenando para que no sean como juez y parte, como teníamos unos problemas antes, que teníamos JUNJI, que antes era como juez y parte, eso ya se está ordenando y está quedando cada vez más claro, además tenemos la Agencia de Calidad, que ahora sí va a comenzar a entrar... no lo han hecho todavía, pero está claro legalmente que la agencia va a ser la que entra a ser como visitas evaluativas, que ese rol también se la daba JUNJI. También tenemos un ente independiente, que es el Consejo Nacional de Educación, que revisa que efectivamente, por ejemplo, cuando se publican las Bases de la Educación Parvularia, están revisadas por un ente externo independiente, y que efectivamente ve que lo que ha hecho el ministerio está bien, con procesos democráticos, que refleja en el fondo lo que necesita el país, y la Superintendencia ve cosas mucho más como fiscalizadoras como si cumplen con cosas básicas... entonces finalmente lo que comienzas a ver es una institucionalidad que está cada vez mejor pero que le falta, o sea en el fondo todavía eso hay que ordenarlo cada vez más. La Carrera Docente también, hemos avanzado, pero legalmente todavía, no se ha implementado cien por ciento, entonces yo diría que la institucionalidad ahora está en un proceso, que el marco legal está, pero que el proceso de implementación falta" (Actor clave investigación).

No obstante, algunos informantes señalan que, si bien existe un marco y una estructura, aún falta avanzar considerablemente en su implementación.

c. Principales nudos críticos de la Educación Parvularia

No obstante los avances en materia institucional, financiera y de gestión, la Educación Parvularia en Chile aún cuenta con importantes desafíos en los ámbitos de calidad y equidad, relacionados con el ámbito pedagógico, la formación de las educadoras de párvulos, la dotación de educadoras de párvulos por centro educativo, la rotación de profesionales y técnicos, la diversidad de criterios para el financiamiento del nivel, y las condiciones laborales que ofrecen los centros (Adlerstein & Pardo, 2015; Centro de Políticas Comparadas de Educación, 2015; Tokman, 2010).

Desde el discurso de los actores claves, los nudos críticos identificados en Educación Parvularia tienen una base común que radicaría en la falta de definición de una propuesta pedagógica contundente y con orientaciones específicas para el nivel de Educación Parvularia en sus distintas particularidades.

Si bien, a partir de comienzos de 2018 se cuenta con las Nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia desarrolladas por la Subsecretaría de Educación Parvularia, algunos actores consideran que estas orientaciones carecen de elementos más prácticos y concretos sobre cómo orientar el quehacer de las educadoras. Estos actores enfatizan la importancia de capacitar en torno a estas bases pues, sobre todo al ser nuevas, los equipos de los jardines infantiles se sienten menos preparados para aplicarlas en los centros.

Insuficiencia de las orientaciones para mejorar la calidad de las interacciones en el aula

La información que proviene de las entrevistas a actores clave da cuenta de un consenso en torno a la idea de que uno de los nudos críticos de la Educación Parvularia radica en la ausencia de lineamientos pedagógicos claros que permitan mejorar la calidad de las interacciones en el aula. Al respecto, los informantes clave contrastan el desarrollo sobresaliente que el país ha mostrado en la generación de organismos, marcos y estándares para el cuidado y la protección de la Primera Infancia, y en la cobertura de la educación inicial, con la ausencia de un marco curricular claro y contundente para la educación de los niños de 0 a 6 años. Sin desconocer el avance que implica la actualización de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, algunos de los informantes señalan que este

documento se encuentra aún en un nivel general y poco concreto. Para ellos, lo que necesitarían las educadoras serían estrategias pedagógicas y herramientas prácticas más concretas para aplicar cotidianamente.

De esta manera, de acuerdo a la visión de los actores entrevistados, este desarrollo institucional sobresaliente en educación para la Educación Parvularia en el país, no tendría un correlato en la implementación de una propuesta pedagógica contundente en el aula: *“en cuanto a declaración de principios, Chile está fantásticamente bien, y el problema que tenemos es de implementación...”* (Actor clave investigación). Este déficit en la implementación, se debería en parte a que las orientaciones pedagógicas para la Educación Parvularia se caracterizarían por ser *“muy genéricas”* o *“muy laxas”*, definen bien lo que se debe lograr en cada nivel, pero no especifican cómo se puede lograr, a través de qué metodologías y prácticas.

“son súper generales, o sea las educadoras, uno ve que hablan de las bases, se refieren a las bases, pero la bajada, como el qué quizás más específico y el cómo, es donde normalmente se quedan un poquito, así como en blanco, como que no lo saben hacer (...) a veces se quedan como un poco como en la interacción más desde lo afectivo y todo, pero es mucho más que eso...” (Actor clave investigación).

Ante la laxitud de las orientaciones, según la visión que entregan los informantes, las educadoras se verían obligadas a hacer una *“autogestión”* de la pedagogía, para la cual no contarían con herramientas suficientes:

“las bases curriculares de hecho son muy laxas (...) entonces eso también se ve reflejado en JUNJI y en Integra, en que en realidad las orientaciones que se les entregan a las educadoras y a la directora, son muy genéricas... las educadoras en realidad tienen que recurrir a su propia creatividad para hacer actividades con los niños (...) Pero necesitas pa eso tener un piso, pa ser autónoma necesitas un piso, entonces como ese piso no existe, es vox populi que las educadoras compran en los kioscos una revista que se llama La Maestra Jardinera para poder trabajar con los niños...” (Actor clave investigación).

Tensión entre asistencialismo y escolarización

Un segundo nudo crítico reconocido por los actores, radica en la tensión que se genera en la escolarización del nivel. Si bien hoy, a nivel de políticas públicas, hay un reconocimiento importante de la Educación Parvularia como nivel educativo y un esfuerzo de las instituciones como JUNJI e Integra por desarrollar una propuesta curricular para este nivel, a partir de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP), tradicionalmente, la Educación Parvularia ha privilegiado más el rol de cuidado y protección de la infancia desde una perspectiva *“inmediatista”* y ha relegado la pedagogía y el aprendizaje que puede haber detrás de las prácticas de cuidado y protección. Esto, según la visión de los informantes clave, se transmite en la formación de las educadoras y también en el rol que las propias familias le asignan al nivel. En otro polo, dado el reconocimiento de la relevancia de la educación inicial para el desempeño escolar futuro, las instituciones tenderían a importar prácticas pedagógicas propias de la educación básica, a la educación inicial:

“...lo que está tensionando a la Educación Parvularia es lo que se le ha llamado la tendencia a la escolarización, que es que los niños en muchas escuelas están a los tres años haciendo disertación (...) una barbaridad en términos pedagógicos” (Actor clave investigación).

La dificultad para dejar atrás el enfoque meramente asistencial en los centros de Educación Parvularia, estaría dada también, de acuerdo a opiniones de los informantes, por las condiciones en que se ejerce la profesión de educadora de párvulos, donde la urgencia por mantener cuidados básicos como la higiene y la alimentación, no dejaría profundizar en las experiencias de desarrollo y aprendizaje. Es común que las educadoras de párvulos, según explica una entrevistada, carezcan de horizontes a más largo plazo o de un posicionamiento estratégico respecto de su rol como educadoras. Según esta informante, la educadora tiende a estar *“muy centrada en lo que ocurre aquí y ahora”* y generalmente le cuesta ver las oportunidades de aprendizaje que existen detrás de cada una de las acciones que realizan en el aula. Esto podría obedecer, por un lado, a que los centros cuentan con escasas

instancias de reflexión e intercambio pedagógico, y a que las educadoras, en general, no cuentan con horas fuera de aula. Por otro lado, podría deberse a una debilidad estructural en el liderazgo pedagógico en la Educación Parvularia. Otra informante complementa esta problemática con la siguiente reflexión:

"... muchas veces su mirada [la de la educadora] tiene que ver mucho más con que se logre controlar esfínter, una cosa ahí, del momento, a lo que puede lograr si es que a lo mejor hace un buen trabajo de desarrollo para el mismo control de esfínter que finalmente tiene que ver con la autonomía del niño y con la seguridad del niño, pero está mucho más concentradas en las cosas prácticas (Actor clave Subsecretaría Educación Parvularia).

Déficit en la carrera de las educadoras de párvulos

El tercer nudo que atraviesa a la Educación Parvularia radica en la carrera de las educadoras de párvulos, en la calidad de la formación y en las expectativas de desarrollo profesional que genera. Desde la perspectiva de la calidad de la formación, los entrevistados distinguen, por un lado, la diversidad y débil regulación de las instituciones que proveen formación en educación de párvulos y, por otro lado, las debilidades de las mallas curriculares. Esto se refleja en una formación carente de experiencias prácticas y de reflexión pedagógica.

"yo diría que sigue siendo súper teórico, o sea... las educadoras saben lo importante, las conexiones neuronales, lo importante que son los primeros años... pero cuando tú le dices "bueno ¿pero cómo tú lo harías para? ahí te quedas así como "ah, en realidad no sé", entonces yo diría que todavía falta mucho la bajada práctica... la reflexión pedagógica, el aprender a ver qué mirar, cómo mirarlo, cómo hacerlo..." (Actor clave investigación).

Desde la perspectiva de las expectativas de desarrollo profesional de las educadoras de párvulos, los entrevistados señalan que las condiciones de desempeño laboral (bajos salarios, restringidas posibilidades de ascenso) desincentivan el ingreso de personas con altas expectativas y buenos puntajes:

"... y entran también con puntajes inferiores en la PSU, por lo tanto, en general lo que te indica es, son personas que... que entran con menores conocimientos y que salen también con unos conocimientos inferiores, entonces da a entender un poco que la carrera tampoco tiene mucho valor agregado" (Actor clave investigación).

Por esa razón, señalan algunos, es de esperar que las personas que ingresan tengan débiles capacidades de liderazgo o que no tengan interés en esta área:

"... una serie de elementos de perfil de ingreso, o sea, cuando es gente que tiene cierto grado de aversión al cambio, gente que tiene cierta dificultad o... o poca afinidad al trabajo en equipo, gente que no necesariamente tiene... como dentro de su forma de ser y de vivir el liderazgo como una característica de base, entonces en el fondo ah... hay hartito que parte por esto de rehuir un poco el conflicto y en realidad está... enfrentarse con gente es enfrentar conflictos, si el trabajo implica conflicto... y el no saber manejarlo muchas veces hace que prefiera la directora, nosotros ya hemos visto, o sea... prefieran estar sentadas detrás del computador (Actor clave institución sostenedora).

Por estas razones, desde los actores de la Subsecretaría se considera central "reprofesionalizar, repensar" la carrera de la educadora de párvulo. Los actores provenientes de la investigación señalan que es clave modificar las reglas que rigen a las instituciones que ofrecen Educación Parvularia y mejorar los contenidos curriculares de esas ofertas.

2.2 Características de las carreras directivas en el contexto de la Educación Parvularia

La carrera de quienes dirigen los centros de Educación Parvularia no sigue un parámetro común para el nivel. Salvo requisitos mínimos para ejercer el cargo directivo, de los que deben dar cuenta los jardines para obtener el Reconocimiento Oficial, no existen, a nivel nacional, procesos de selección, perfiles profesionales, estándares y planes de formación. Así, la fragmentación que se evidencia a nivel de la provisión de Educación Parvularia, se refleja también en las carreras de quienes ejercen los cargos directivos en estos centros.

a. Normativa y marcos de actuación para directoras

Un avance importante respecto a la Reforma de la Educación Parvularia en Chile, tiene que ver con la reciente construcción de un Marco para la Buena enseñanza en Educación Parvularia (MBEEP). Este Marco se encuentra en proceso de ajuste por parte de la Subsecretaría de Educación Parvularia y tiene como objetivo principal "orientar las prácticas pedagógicas que deben caracterizar a la educadora de párvulos, para el fortalecimiento de su ejercicio profesional actual" (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 8). Este documento se basa en el Marco de la Buena Enseñanza para la educación escolar, incluyendo aspectos específicos a las prácticas pedagógicas de la Educación Parvularia.

Sin embargo, en el caso de las directoras de centros de Educación Parvularia no se cuenta con un marco nacional que oriente su labor directiva, como sí se tiene en el nivel escolar. Frente a este escenario uno de los actores claves representante de la Subsecretaría de Educación Parvularia afirma que en el proceso de reflexión en torno a la construcción del MBEEP y con el ajuste de las bases curriculares del nivel *"...aparece que hay una necesidad también de actualizar un marco de la buena dirección para el nivel de Educación Parvularia, pero primero tienen que estar los estándares indicativos de desempeño para el nivel"*. De esta forma, el trabajo durante los últimos años ha estado enfocado en avanzar hacia este objetivo por parte de la Subsecretaría.

En la actualidad, el marco nacional con el que se cuenta para el nivel de Educación Parvularia es el Modelo de Gestión de Calidad de Educación Parvularia (MGCEP) de la JUNJI creado en el año 2009. Este modelo tiene como objetivo promover el mejoramiento continuo de los jardines infantiles y salas cuna mediante la entrega de una certificación de calidad por medio de la cual se reconoce que un establecimiento educacional de Educación Parvularia cumple con los requisitos y criterios de calidad para su óptimo funcionamiento (JUNJI, 2013b). Se evalúan seis áreas en este proceso, que incluyen liderazgo, gestión de procesos educativos, participación y compromiso de la familia y la comunidad, protección y cuidado, gestión y administración de recursos humanos y materiales y resultados.

En particular, en cuanto a la dimensión de liderazgo, el foco se pone en un liderazgo con una visión de futuro, en el cual la "Directora/Encargada impulsa sistemáticamente el desarrollo de la calidad y su aseguramiento, como tarea fundamental del Jardín infantil para el desarrollo del Proyecto Educativo, con la participación activa y cooperativa del equipo directivo, equipo pedagógico y de la familia" (JUNJI, 2013a, p. 6). De esta forma, en esta área se analiza y evalúa "cómo las prácticas desarrolladas por la Dirección orientan, planifican, articulan y evalúan los procesos y conducen a la comunidad educativa hacia la Visión y Misión para el logro de las metas"(JUNJI, 2013a, p. 9).

El periodo completo de desarrollo del MGCEP es de dos años, periodo en el cual se desarrollan las etapas de capacitación, autoevaluación, validación externa, resultados y, finalmente, el plan de mejoramiento, que busca promover y favorecer el desarrollo de la calidad de las prácticas al interior de cada jardín infantil.

Sin embargo, según el discurso de uno de los actores claves, la JUNJI, pese a proponérselo, no ha logrado posicionar el liderazgo pedagógico dentro de esta área, argumentando que la capacidad de esta institución para poder llevar a cabo este sistema de calidad es muy limitada, quedándose en un nivel muy amplio en cuanto a su desarrollo:

"...la JUNJI por años, sin éxito, ha tratado de implementar este modelo de gestión de la calidad donde ahí un nivel de este modelo es la gestión directiva, entonces en ese modelo se le da realce al liderazgo pedagógico, pero eso la JUNJI nunca lo ha logrado implementar, porque en realidad supera lo que ellos pueden hacer... la JUNJI no llega a sobrepasar el nivel que ellos le llamaban en su momento cero, que es cumplir con la normativa, la mayoría de los jardines de la JUNJI no cumplen ni con la normativa de autorización básica, entonces nunca lograron llegar como muy arriba... la JUNJI nunca logró sobrepasar un nivel, que es nivel básico, que es de la autoevaluación, pa poder avanzar más... a niveles de gestión más complejos, donde el liderazgo pedagógico eh, cumple una función en sí misma..." (Actor clave investigación).

A lo anterior, se suma que si bien la participación para los establecimientos de administración directa, modalidad alternativa y vía transferencia de fondos (VTF) de la JUNJI es obligatoria, cumpliendo con una serie de requisitos, la participación en el modelo es completamente voluntaria en el caso de los jardines privados.

La Fundación Integra cuenta con su propio Sistema de Aseguramiento de la Calidad Asociado a Incentivos (SACI), que se articulaba hasta el año 2013 en base a un convenio de logros con un incentivo materializado en un bono por el logro de metas en cada jardín infantil. En la actualidad, se trabaja con una propuesta de gestión, que contiene una planificación operativa bienal de los equipos de salas cuna y jardines infantiles, en función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta propuesta pasa a ser parte del PEI de cada jardín infantil (Fundación Integra, 2017a)

Dentro de la política de calidad educativa de Integra, el liderazgo figura como uno de sus ejes estratégicos, destacando que este liderazgo tiene como base la apreciación de las fortalezas y talentos de los demás integrantes del equipo. Para lo cual, es importante que las jefaturas abran espacios para que los distintos miembros del personal desarrollen su propio liderazgo, como un factor crucial en asegurar la calidad de la educación entregada en los centros (Fundación Integra, 2017a).

"...hoy en día le damos un énfasis en este liderazgo en INTEGRRA que tiene que ver con lo pedagógico, cierto, donde el foco está en las prácticas pedagógicas de calidad, pero también a través de una distribución de las prácticas de liderazgos en la institución teniendo a la base la creatividad de los equipos, la confianza, el respeto, pero también generando un, desde la psicología positiva, una cultura positiva, en definitiva, también desde la apreciación de los talentos, de ir identificando cuáles son las capacidades y las habilidades del equipo, y vamos generando distintas estrategias para poder potenciarlo..." (Actor clave institución sostenedora).

b. Carrera y desarrollo profesional de directoras

Respecto de la pregunta por las características de la carrera que siguen las directoras en los centros de Educación Parvularia, se observan aspectos transversales a las distintas modalidades, y algunas especificidades de cada modalidad. Un primer aspecto transversal radica en que no existe una carrera directiva institucionalizada y en que el acceso al rol directivo es restringido. Luego, dentro de la carrera directiva, las oportunidades de desarrollo profesional y ascenso, en general, son escasas.

Acceso al rol de directora

Los informantes provenientes de las instituciones sostenedoras concuerdan en que los **criterios relevantes para acceder a la dirección** de un centro son, por un lado, las "habilidades blandas" como la capacidad de manejar equipos y de trabajar colaborativamente, el "liderazgo democrático", la capacidad de "posicionarse en la comunidad".

Por otro lado, la formación profesional también destaca como un criterio relevante. En las distintas instituciones entrevistadas se exige que las directoras sean educadoras de párvulo. En JUNJI, por ejemplo, se exige que las directoras tengan formación de educadoras de párvulos en carreras universitarias de diez semestres.

Respecto de este punto, la opinión de las personas entrevistadas muestra algunas diferencias. Para las instituciones sostenedoras es clave que las directoras sean educadoras de párvulos porque, de acuerdo a actores de la Subsecretaría de Educación Parvularia, *"el liderazgo pedagógico tiene que ver también con la especialización del nivel. Y eso te lo da la formación de educadora de párvulos"*. Otros actores provenientes del ámbito de la investigación, se muestran abiertos a que el cargo directivo lo pueda ejercer otro profesional afín:

"... ni siquiera me parece tan importante que sea educadora de párvulos, o sea si es profe básica o si... es psicopedagoga y ha trabajado con niños pequeños... o un profesional que ha trabajado en el rubro, pero ha

demostrado que efectivamente funciona bien con niños, como que a mí no me inquieta..." (Actor clave investigación).

La experiencia en aula también aparece como un criterio relevante para acceder al cargo de dirección. Actualmente la norma no exige un mínimo de experiencia para ejercer el cargo. Entre las personas entrevistadas hay diferencias respecto de cuántos debieran ser los años mínimos de aula que se debiesen exigir. Para algunos, un mínimo de tres años es suficiente. Para otros, la experiencia acumulada es clave en el ejercicio del cargo:

"yo creo que es importante que a las educadoras de párvulo en los jardines infantiles les exijan los mismos requisitos de experiencia que se les exigen a los directores en las escuelas. Las educadoras hoy día pueden estar recién egresadas y ser directoras, y eso yo creo que, en una institución grande, que es distinta de un jardín donde la educadora es la dueña, compromete severamente su capacidad efectiva de liderazgo frente a otras educadoras y a los apoderados también, y a las técnicas" (Actor clave investigación).

Adicionalmente, los entrevistados también relevan los conocimientos de las educadoras. En JUNJI, por ejemplo, en el proceso de selección se evalúa el conocimiento de las políticas públicas del nivel a través de pruebas escritas. Para actores vinculados a la investigación, es muy relevante que las directoras tengan una buena formación en pedagogía infantil, que es un ámbito donde el nivel educativo presenta debilidades, según la visión de los informantes clave.

"Tienen que tener conocimiento de liderazgo pedagógico y tienen que tener conocimiento de lo que... cómo hay que trabajar interacciones en el aula y cómo ellas pueden hacer como montones de cambios dentro de sus propios jardines, y yo creo que eso es lo que falta en este momento" (Actor clave investigación).

Las **posibilidades de acceso al cargo directivo** son limitadas, cuestión que varía entre modalidades de jardín. Por ejemplo, en las instituciones grandes, públicas (JUNJI, Integra, municipios) y privadas (Vitamina), existen procesos de selección. En los municipios, las directoras postulan al cargo por concurso en el sistema de Alta Dirección Pública. En JUNJI aplican un protocolo de selección basado en evaluaciones psicológicas y de conocimientos. En Integra, señalan, es relevante la promoción, vale decir, que las educadoras desarrollen una carrera en la misma institución, por lo tanto, priorizan a las postulantes a directoras que antes han sido educadoras en los propios centros.

"... tenemos muchas directoras que tienen desarrollo de carrera en INTEGRRA, tenemos algunas que fueron agentes educativas, se formaron en educadoras, y luego comenzaron a hacer algunos reemplazos de directora, hasta que finalmente, con el aumento de cobertura que tuvimos durante los últimos cuatro años, se fueron provisionando como directoras. Pero en INTEGRRA apostamos al desarrollo de carrera de las trabajadoras en nuestros centros educativos, por lo tanto, nuestra prioridad inicial es mediante una movilidad, mediante una promoción" (Actor clave institución sostenedora).

En Fundación Integra añaden que, pese a que tienen esta política de promoción y traslado de profesionales dentro de la institución, las vacantes para el cargo directivo suelen ser limitadas. Así, las posibilidades de ocupar un cargo directivo dependen en gran medida de la rotación, que es baja en el caso de las directoras, quienes una vez que acceden al cargo, pueden permanecer por varios años allí (*"Integra es un espacio estable de trabajo, de hecho, tenemos educadoras que llevan 20 años, directoras de 20 años..."*, Actor clave institución sostenedora). Por otro lado, para que se abran vacantes tiene que haber un aumento de cobertura (jardines) que implique un requerimiento de nuevas directoras.

Oportunidades de desarrollo profesional y ascenso

Las entrevistas a actores clave revelan que las educadoras de párvulos tienen **limitadas posibilidades de movilidad y ascenso a lo largo de sus carreras**. Dado que los centros son organizaciones pequeñas y con una jerarquía simple, y que las directoras de los centros usualmente permanecen por largos períodos en el cargo, las posibilidades de ascenso profesional de las educadoras se restringen bastante.

Tomando en consideración este dato, Vitamina, JUNJI e Integra se han preocupado de contar con políticas o iniciativas de promoción interna, consistentes en generar oportunidades de perfeccionamiento y ascenso para educadoras y técnicos de párvulos.

Así, las educadoras que llegan a ser directoras de los centros, pueden posteriormente optar a cargos de gestión dentro de las instituciones sostenedoras, por ejemplo, como coordinadoras de varios centros o como asesoras pedagógicas. Desde los centros privados señalan: *“Tenemos un plan de carrera súper fuerte, sistema de evaluación de desempeño, plan de carrera, una evaluación de clima permanente, entonces trabajamos con muchos elementos que son súper propios de otras industrias pero que acá no estaban instalados”*.

En esta misma institución, por ejemplo, relatan casos de personas que empezaron como técnicos en la institución y en el transcurso de la carrera se fueron perfeccionando de manera autónoma y/o con apoyo de la institución y se graduaron de educadoras de párvulos, y posteriormente accedieron al cargo de directoras. También relatan casos de directoras que pasaron a ser coordinadoras y luego a ocupar cargos de gerencia dentro de la institución.

En Integra cuentan con experiencias similares, sin embargo, advierten, los cargos asociados a roles de liderazgo intermedio son escasos, por lo tanto, muy pocas educadoras pueden llegar efectivamente a ocuparlos. Dada esta situación, los actores clave, tanto del ámbito de la investigación como de las instituciones sostenedoras y de la Subsecretaría, insisten en la urgencia de incorporar a las directoras de Educación Parvularia en el proyecto de carrera directiva que se está gestando desde el Ministerio de Educación:

“... por eso la importancia de la carrera docente en las educadoras, que nosotros peleamos porque saliera más luego que tarde, no nos resultó porque es la opción que ellas tienen de desarrollo... tanto JUNJI como Integra nos pasa que no hay muchas posibilidades de ascender (...) después la otra opción que ellas tienen es ser asesora pedagógica, pero si hay mil directoras, asesoras hay 140 ¿te fijas? entonces se va cerrando la posibilidad” (Actor clave institución sostenedora)

En relación a las **posibilidades de desarrollo y especialización en liderazgo y gestión** dentro de la carrera de las educadoras de párvulos (ejerciendo o no el cargo de directoras), las personas entrevistadas señalan que hasta hace muy poco no existía ninguna oferta formativa en temas de liderazgo especialmente orientada al nivel de educación inicial, y las educadoras que optaban por algún perfeccionamiento en esta área, tenían que acudir a los cursos o posgrados de liderazgo dictados para docentes y directores del sistema escolar. Esta realidad es común tanto a las educadoras de centros públicos, como a las educadoras de centros privados.

No obstante, según cuentan los informantes, esos programas usualmente son restrictivos para las educadoras de párvulos, porque el costo económico es muy alto en relación con el salario que reciben, porque las becas disponibles no consideran a educadoras de párvulos (o tienen cupos limitados para ellas), o porque los mismos programas no admiten a educadoras de párvulos de jardines infantiles. De acuerdo a lo señalado por una de las informantes, el acceso al perfeccionamiento también se dificulta porque muchas de las educadoras son también jefas de hogar, por lo tanto, no disponen de tiempo extra a su jornada laboral para hacer los cursos.

La ausencia de una propuesta formativa en liderazgo especialmente orientada a la Educación Parvularia es algo que está tendiendo a cambiar. En 2017 Integra creó una propuesta de diplomado en liderazgo escolar²³ para directoras de jardines, que constituye la primera iniciativa de formación en esta temática a nivel nacional. Los actores entrevistados coinciden en que es primordial que existan instancias de formación específicas para el nivel:

“porque esto requiere formación, una capacitación, una actualización, una reflexión específica sobre los temas propios de la especialidad, no es lo mismo trabajar en un colegio donde hay jefe de UTP... en un jardín infantil donde está la educadora pedagógica, la educadora directora, las realidades son distintas y

²³ Diplomado en Liderazgo Educativo y Convivencia Bientratante

requieren entonces poder entender cómo se ejerce el liderazgo, cómo se hace el liderazgo de acuerdo a tu propia particularidad” (Actor clave investigación).

3. Rol directivo y liderazgo en Educación Parvularia

En esta sección se presentan los hallazgos de la investigación sobre rol directivo y liderazgo en 20 centros de Educación Parvularia de la Región Metropolitana. En una primera parte se presenta un análisis para cada modalidad de Educación Parvularia. Luego, se presenta un análisis transversal del rol directivo y las prácticas de liderazgo en los centros de Educación Parvularia chilenos. En los anexos de este informe se entregan los informes de los 20 casos estudiados.

3.1 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en centros educativos JUNJI

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), es una institución estatal autónoma, vinculada al Ministerio de Educación (MINEDUC), que ofrece atención educativa gratuita a niños y niñas menores de 6 años, centrándose preferentemente en menores de 4 años, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. La JUNJI cuenta con jardines infantiles que administra directamente; además, transfiere fondos a jardines infantiles administrados por otras instituciones públicas o privadas sin fines de lucro denominados jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF) (JUNJI, 2017). En 2017 JUNJI contaba con 2.905²⁴ centros educativos en todo el país, sin contar las modalidades flexibles de convenio alimentación y educación para la familia²⁵ (Ministerio de Educación, 2017b). Para la construcción del caso de JUNJI, se seleccionaron nueve jardines infantiles como parte de la muestra, cuatro de administración directa y cinco VTF administrados por municipios. Además, se entrevistó a una representante del departamento técnico pedagógico de la institución, y de forma complementaria, se revisó documentación disponible en la página web de JUNJI sobre su propuesta educativa, como su Referente Curricular, entre otros²⁶. A partir de la información de los nueve casos y de la información aportada por profesionales de la administración central de la institución, se construyó la caracterización del rol de las directoras y de su liderazgo en los centros educativos de JUNJI.

Los casos estudiados se presentan en las tablas a continuación:

Tabla 1: Centros educativos de administración directa

	Jardín	Antigüedad directora	Matrícula			Nº equipo docente	Nº equipo técnico	Nº equipo auxiliar y administrativo
			SC	NM	NT			
1	Jardín Neptuno	18 años	43	52	26	6	13	5
2	Jardín Júpiter	7 años	82	114	49	10	23	10
3	Jardín Saturno	1,5 años	46	84	-	6	16	6
4	Jardín Marte	4 años	54	86	-	7	16	7

²⁴ 553 establecimientos de administración directa, 1762 establecimientos administrados por terceros vía transferencia de fondos y 590 establecimientos en modalidad alternativa. Este último corresponde a un programa presencial dirigido a niños y niñas entre 2 a 5 años y 11 meses. Cuenta con participación activa de la familia y bajo la responsabilidad de técnicos en Educación Parvularia o agentes comunitarios. Funcionan en espacios habilitados por la comunidad que suscribe el convenio con la JUNJI, en zonas de baja densidad poblacional. (Sitio web de JUNJI: <https://www.junji.gob.cl/educacion-parvularia/>).

²⁵ Programa Educativo para la Familia: Está dirigido a madres, padres o adultos responsables de la crianza de niños/as menores de 6 años. Busca fortalecer a la familia en su rol como primer agente socializador y educativo. Convenio de Alimentación para apoyo a iniciativas educativas comunitarias: Se entrega alimentación nutritiva a niños/as que asisten a programas de Educación Parvularia de organizaciones o instituciones sin fines de lucro. (Sitio web de JUNJI: <https://www.junji.gob.cl/educacion-parvularia/>).

²⁶ Política de ambientes bien tratantes, Marco Técnico Pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas educativas, Política de trabajo con las familias, Documento sobre jardines infantiles de administración directa.

Tabla 2: Centros educativos vía Transferencia de Fondos (VTF)

	Jardín	Antigüedad directora	Matrícula			Nº equipo docente	Nº equipo técnico	Nº equipo auxiliar y administrativo
			SC	NM	NT			
1	Jardín África	1,2 años	42	186	55	10	29	7
2	Jardín América	5 años	21	52	-	2	8	3
3	Jardín Asia	9 años	32	27	-	2	7	3
4	Jardín Europa	1,5 años	61	43	-	4	12	5
5	Jardín Oceanía	8 años	40	66	-	2	16	5

En esta caracterización de JUNJI se presenta, primero, el modelo de gestión de la institución, su propuesta educativa y planteamiento respecto de liderazgo en los centros educativos, además de las condiciones en que se desempeñan las directoras de los jardines. Luego, se presenta una caracterización del rol directivo y de las prácticas de liderazgo por separado para los jardines de administración directa, y para los jardines VTF.

a. Propuesta educativa de la institución

La propuesta educativa de JUNJI es abierta y flexible, es decir, permite la incorporación de diferentes metodologías de enseñanza en la educación de los niños y niñas, siempre que éstas estén centradas en las interacciones con los niño/as y sus familias, según lo que indica la institución sostenedora. Sus definiciones fundamentales están plasmadas en el Referente Curricular, documento institucional que a partir de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, integra y articula los énfasis técnicos para los jardines infantiles de administración directa.

Es así que la institución sostenedora explica que cada jardín trabaja un **currículum integral** que se construye a partir del Referente Curricular, pudiendo tomar libremente elementos de diferentes metodologías de enseñanza y estableciendo su propio sello y proyecto educativo, siempre y cuando éstas tengan cabida dentro de la propuesta educativa de JUNJI. En el caso de los jardines infantiles VTF, muchos de éstos tienen sus propias propuestas educativas, que pueden enmarcarse dentro de la propuesta de JUNJI. Sin embargo, seguir las orientaciones de JUNJI depende de la administración a la que pertenece cada jardín VTF. De todas formas, la representante de la institución sostenedora recalca que todos los jardines infantiles VTF cuentan con todos los documentos y directrices de JUNJI a su disposición.

b. Normativa y estándares en liderazgo

En el 2004, JUNJI identifica el liderazgo como una de las seis áreas de procesos que se desarrollan dentro de los centros educativos de la institución, conformándose como una dimensión a evaluar dentro del Modelo de Gestión de Calidad de Educación Parvularia de la JUNJI. Este modelo corresponde al sistema de acreditación de calidad de salas cunas y jardines infantiles de la institución, tanto de administración directa como VTF y modalidad alternativa.

Dentro de la política de supervisión de los jardines infantiles que tiene JUNJI, el liderazgo es una de las dimensiones de evaluación, autoevaluación y de acompañamiento de la gestión técnica del jardín infantil, que realiza el equipo supervisor territorial a través de "La Bitácora", que es el instrumento de registro de los procesos de supervisión. Esta dimensión hace referencia a las responsabilidades que tiene el director/a o encargado/a de cada jardín infantil que se describe como "ejercer un liderazgo democrático y transformacional, generando sinergia al interior del equipo y la comunidad educativa, instalando sentidos y

valores compartidos que promueve JUNJI" (Departamento Técnico Pedagógico JUNJI, 2015, p. 26)

Actualmente, esta política de supervisión adhiere al enfoque de **liderazgo transformacional, democrático y participativo**, que se entiende como un liderazgo que promueve las fortalezas y potencialidades del equipo, buscando formar nuevos líderes y compartir las responsabilidades, de manera de demostrar confianza en el resto del equipo y la comunidad educativa (Departamento Técnico Pedagógico JUNJI, 2015).

c. Carrera y desarrollo profesional de las directoras

- *Acceso al cargo de directora*

Considerando que no existe una carrera directiva institucionalizada para las directoras de JUNJI, en la institución sí se cuenta con criterios de acceso al cargo de directora para los jardines de administración directa. Por un lado, se debe contar con el título de educadora de párvulos obtenido a través de una carrera universitaria de diez semestres de formación, junto con experiencia de educadora en aula de mínimo cinco años. A lo que se suma contar con conocimientos de políticas públicas en Educación Parvularia y normativas de la JUNJI, los cuales se evalúan por medio de pruebas técnicas de conocimiento.

Por otro lado, se exigen también competencias y "habilidades blandas" tales como manejo de equipo y un liderazgo democrático, lo cual también es evaluado a través de pruebas psicológicas y entrevistas.

Si bien este protocolo de selección es entregado por JUNJI a las entidades administradoras de los jardines VTF, estos no están obligados a cumplirlo, pudiendo establecer sus propios protocolos para la contratación de directoras según cada entidad administradora.

- *Apoyos para asumir el cargo*

Según la institución sostenedora, existen dos apoyos principales que JUNJI entrega a la directora, una vez que esta asume el cargo. En primer lugar, se cuenta con un periodo de capacitaciones en liderazgo transformacional para las directoras, las que alcanzaron al 100% de estas durante el 2017.

Tal como se indicó anteriormente, JUNJI entrega el presupuesto para que estas mismas capacitaciones, en los mismos temas, sean realizadas a las directoras VTF. Durante el presente año, se comenzará a impartir en el mes de agosto un diplomado en liderazgo transformacional para todas las directoras de administración directa de forma progresiva, con una modalidad combinada de clases semipresenciales y online en una plataforma virtual.²⁷ El objetivo principal del diplomado, contenido en las bases técnicas de la licitación, es "Desarrollar en las participantes competencias profesionales que permitan validar su rol de líder del centro educativo, como agentes sociales y comunitarios, en el marco de un enfoque transformacional; en su trabajo directo con los niños y niñas, equipo y comunidad, desde una mirada democrática y de co-construcción" (JUNJI, 2018, p. 5). En el caso de los jardines VTF, durante el mes de julio comenzará a impartirse una capacitación en liderazgo transformacional centrado en la práctica pedagógica para directoras, también sujeta a un proceso de licitación pública, para determinar quién será la institución proveedora del servicio.

En segundo lugar, se cuenta con el apoyo y asesoría de los equipos supervisores territoriales, que realizan un acompañamiento más personalizado a las directoras de un territorio determinado, de forma de apoyarlas en su gestión a través de la "bitácora", sistema en el que se registra la evaluación y retroalimentación del jardín infantil. Estos equipos están constituidos por una educadora, una asistente social, una nutricionista, educadoras

²⁷ En la actualidad, el diplomado está siendo parte de un proceso de licitación pública con el objetivo de definir quién será la institución proveedora del servicio.

diferenciales y asesoras interculturales, quienes trabajan con las directoras tanto de administración directa como VTF. Sin embargo, dada la cantidad de centros educativos en modalidad VTF, no siempre alcanzan los equipos disponibles para apoyarlos a todos, por lo que estos fundamentalmente abordan a los jardines de administración directa.

A lo anterior, se suman instancias en las que los equipos territoriales se reúnen solo con las directoras de su territorio para abordar principalmente temas asociados a la gestión del centro y al fortalecimiento del rol técnico pedagógico de las directoras, junto con reuniones realizadas entre las directoras regionales y las directoras de los jardines infantiles pertenecientes a cada región.

d. Dinámicas de liderazgo en centros JUNJI de administración directa

- *Caracterización general del rol de las directoras*

De acuerdo a lo que se pudo observar en los cuatro casos entrevistados, las directoras de los centros de JUNJI, en general, no desarrollan un fuerte liderazgo pedagógico. De acuerdo al relato que ellas hacen de su trabajo, no les alcanza el tiempo para ejercer este rol o, por ejemplo, ir al aula o planificar. Son las educadoras las que se involucran más en esta dimensión, al planificar y al estar permanentemente en el aula con los niños y niñas. El liderazgo de las directoras tiende a estar más enfocado en el vínculo con las familias y en la gestión del bienestar y la seguridad de los niños y niñas.

Las directoras entrevistadas se definen a sí mismas como encargadas del correcto funcionamiento del jardín, de orientar el trabajo en equipo, y de generar compromiso y motivación por el proyecto educativo del jardín por parte de todo el personal del centro. En particular, la directora con más trayectoria de las cuatro (jardín Neptuno), es vista como una mentora por el equipo. Ella traspasa sus conocimientos al resto del equipo, y se caracteriza por ser metódica, ordenada, organizada, y experta en llevar los temas administrativos. Esta directora se diferencia de las directoras con menos trayectoria de los jardines Júpiter, Saturno y Marte, que tienen más habilidades para relacionarse con las familias y atender situaciones complejas, como, por ejemplo, las situaciones de derivaciones de casos a la unidad de promoción de ambientes bien tratantes (UPAB) de JUNJI.

Para los cuatro jardines visitados, el compromiso del personal es un facilitador fundamental para el desarrollo de un ambiente armónico de trabajo y de validación del liderazgo de las directoras. Esto se evidencia en que el personal las acepta y reconoce como líderes dentro de su jardín, y a su vez, esta aceptación de las directoras por parte del personal, se fundamenta en tener directoras comprensivas, empáticas y flexibles con los temas personales y domésticos del personal del jardín. Las educadoras enfatizan la importancia de que las directoras comprendan las dinámicas implicadas en la doble función de madre y trabajadora que cumplen varias de ellas, y que impacta en la labor que cada una ejerce al interior del jardín.

Las directoras, señalan desde sus equipos, coinciden en otorgar un papel clave al autocuidado y al bienestar psicológico del personal, evitando o cautelando situaciones de sobre carga laboral. De esta manera, en los jardines JUNJI visitados, una buena directora se entiende como una directora empática, flexible, sensible, con conocimientos de las normativas de la institución, de los protocolos, que sabe cómo actuar ante las diversas situaciones que se presentan en el jardín, que tiene un contacto cercano con el personal y las familias, por ejemplo, conociendo sus nombres, sus historias personales y de vida.

Según el relato de las directoras, el liderazgo en los jardines infantiles no es rígido, sino flexible, ya que este se va adaptando según las diversas situaciones a las que se van enfrentando. Aplican distintas actitudes de liderazgo según la situación, sin encasillarse en un estilo de liderazgo exclusivo. Por ejemplo, señalan, no siempre es conveniente ser democrática en todo tipo de situación, sino que a veces es necesario poner cuotas de autoridad cuando se requieren. En su experiencia, dan cuenta de que liderar un jardín infantil

no es algo que se plantea únicamente desde lo teórico, sino que el aprender a liderar lo da la práctica y el contexto de cada jardín infantil. Según eso, señalan las directoras, hay que ir decidiendo qué estilo de liderazgo aplicar. La práctica entrega el bagaje y la experiencia para construir un equipo. La directora del jardín Saturno relata cómo en una oportunidad tuvo que liderar de manera más autoritaria, para poner fin a un conflicto que se estaba desatando entre el personal en una jornada de reflexión:

"...estábamos en una reunión CAUE discutiendo un tema muy sensible, y una (funcionaria) se ofendió y la otra (funcionaria) ya estaba sulfurando porque las características de este jardín, al menos, es complejo el manejo de las personas porque tienen caracteres muy fuertes con ideas, y hay un grupo que no opina nada pero por fuera opina, entonces aquí...no tenemos grandes conflictos, pero es complejo llevarlo en el sentido de que estén todas contentas, muy difícil, entonces, había un grupo que no estaba de acuerdo y la otra decía "pero cómo, tu insensibilidad", no sé, se estaba sulfurando la cosa, y de repente yo dije "ya, ok, miren... eh, lo voy a revisar", y a mí me llegaba mucho la insensibilidad de grupo, y yo así como "ya, pero ¿saben qué? mira, lo voy a revisar, lo voy a... a revisar, eh... y solita, lo voy a pensar y la decisión que tome se las doy a conocer", y las demás así como "ya... pasan, cambiemos de tema" y seguimos trabajando súper bien en la reunión sobre otra temática..." (Directora jardín Saturno).

- **Distribución del liderazgo en los centros**

En JUNJI opera como tema común en todos los jardines tener una directora subrogante, y así sucesivamente todas las educadoras son subrogantes de alguna otra educadora. En general, la primera subrogante corresponde siempre a una persona de confianza de la directora, que trabaja codo a codo con ella y con la que se tiene una relación más directa y cercana para resolver temas urgentes o cotidianos.

Todas las directoras entrevistadas, consideran que, en general, es en el equipo de educadoras donde se delegan mayores responsabilidades que en otros miembros del personal, aunque siempre con preferencia de una o dos educadoras que son las más cercanas a la directora y que generalmente son las primeras subrogantes. Es por esto que se considera central para el trabajo de la directora, contar con un equipo de educadoras abiertas al cambio y con compromiso. En el caso del jardín Júpiter, que es el más grande, esta dinámica se da menos. La directora delega más en el trabajo directo con la secretaria y la subrogante solamente.

En el caso de los jardines Júpiter, Saturno y Marte, los que, dada su matrícula, cuentan con una secretaria o apoyo administrativo²⁸, éstas trabajan directamente con la directora todo lo relacionado con temas administrativos, que incluyen, por ejemplo, revisión de la asistencia de funcionarias y niños/as, registro de licencias, entre otras. La directora del jardín Neptuno, que no cuenta con secretaria, considera que tener este apoyo sería de mucha ayuda para poder llevar a cabo mejor su cargo de dirección.

En todos los casos, las técnicas de párvulo se ven como fuera de este equipo directo de trabajo con las directoras. Con cierto matiz en el jardín Neptuno, donde la directora tiene bastante cercanía con un par de técnicos que llevan tanto o más tiempo que ella, lo que también se relaciona con que éste es el jardín más pequeño, por lo que se tiene un equipo de trabajo más cercano, dado que son menos personas.

Otra dinámica, también común en todos los jardines, es la existencia de encargadas de roles con funciones específicas en algún tema, como, por ejemplo, bienestar, seguridad, circular, etc. Esto motiva a que efectivamente en la práctica exista distribución de tareas, pero con matices según cada directora. En general, estos roles son respetados en todos los jardines y se evalúan para ver cómo van funcionando, las directoras buscan que cada una de las funcionarias, incluidas educadoras, técnicos, auxiliares de servicios y manipuladoras de alimentos, ocupe roles en los que se sientan cómodas y en los que exploten sus cualidades y/o fortalezas:

²⁸ JUNJI establece 1 Apoyo Administrativo/a por cada Jardín Infantil de 100 niños/as y más.

"Se revisa el cargo cómo fue, cómo funcionó, a ver ¿quién estuvo a cargo el año pasado? No sé, de cumpleaños, también tenemos que... está encargada de todos los... de saludarnos y... comprar un pastel pal día del cumpleaños, nos cantarán una canción y todos cumpleaños feliz y dicen ya "¿cómo estuvo la compañera pa los cumpleaños? -bien, sí, súper bien" y toda la cuestión. "¿quieres seguir en el cargo o quiere alguien más el cargo? Y si dice "¿o alguien quiere más, quiere alguien más ser el... alguien quiere cambiar alguien? Ya ¿no?" (Educadoras jardín Neptuno).

- **Relación con la institución sostenedora**

En general, las directoras consideran como un apoyo efectivo el que JUNJI se encargue de todos los temas relacionados con los recursos financieros del jardín infantil, asociados al abastecimiento de recursos didácticos, de oficina y de aseo, y que ellas solamente se preocupen de elegir este tipo de material según sus necesidades y el presupuesto que JUNJI asigna y administra para estos tópicos, gestionando completamente la compra y posterior entrega de materiales al jardín. En el caso de los alimentos, esta gestión es realizada por la empresa externa que entrega el servicio de alimentación.

Además, el centro de padres (CEPA) de cada jardín infantil tiene un dinero propio en base al aporte voluntario de las familias, con el que pueden responder ante necesidades urgentes, pero de pequeña escala y que es administrado por el CEPA. En algunos casos como el jardín Júpiter y Marte, se menciona que se cuenta con un pequeño fondo fijo mensual del jardín para movilización o en caso de accidentes o de emergencias de los/as niños/as.

Las cuatro directoras consideran que no tienen ningún tipo de autonomía en los procesos de selección de personal. No tienen injerencia en este tema, es decir, no pueden elegir a las personas que llegan al jardín de forma permanente y no pueden pedir cambios o desvinculaciones a la institución: *"Pucha, cuando hay personal que no me gusta. Yo no tengo nada qué hacer"* (Directora jardín Marte). Solo existe una instancia informativa donde las directoras pueden evaluar a este personal, pero en base a estas evaluaciones no se toman decisiones vinculantes por parte de JUNJI. A esto se suma la percepción, en el caso de la directora del jardín Júpiter, de una insuficiente inducción por parte JUNJI a las personas nuevas que se están incorporando, lo que se refleja en una falta de compromiso y/o preparación de algunas personas que quedan contratadas y que las directoras deben aceptar que lleguen al jardín.

En relación a las familias, las directoras del jardín Saturno y Marte perciben que la política de flexibilidad que JUNJI tiene con las familias –que consiste a grandes rasgos en exigirles lo menos posible desde el jardín infantil, así como darles todas las facilidades posibles en cuanto a, por ejemplo, horarios de ingreso de los niños/as al jardín, como forma de resguardarse para no recibir reclamos o denuncias– limita bastante la autonomía que pueden tener para establecer ciertos "límites" respecto de las exigencias de los apoderados, como, por ejemplo, la no exigencia del control de esfínter para el ingreso a los niveles medios, cuando no se cuenta con mudadores suficientes para esa cantidad de niños/as:

"Con el trabajo de las familias se limita un poco la autonomía en el sentido de que se ve mucho en los derechos de las familias, pero por ejemplo el control de esfínter, que fue tema este año para todos los jardines, que el JUNJI, eh... difundió, que el control de esfínter no era obligatorio para entrar a niveles medios, pero... y que tampoco se le tenía que limitar la jornada, eso trajo un problema, de hecho se está conversando todavía con los gremios la institución, porque y si no tienes personal, no puedes tener 28 niños con pañales en un nivel donde no hay mudador ¿me entiendes?" (Directora jardín Saturno).

En cuanto al ámbito pedagógico, sí se percibe autonomía por parte de JUNJI en lo relacionado a las planificaciones de las actividades pedagógicas, al trabajar con un currículum integral según el referente curricular de la institución. JUNJI entrega ciertas directrices principales y apoya con formatos de llenado u orientaciones a los jardines, pero el jardín es el que implementa sus actividades, pudiendo tomar diferentes referentes de variadas disciplinas o metodologías de aprendizaje con los/as niños/as y teniendo libertad para elegir su sello. Esto siempre y cuando se enmarque dentro del referente curricular de JUNJI y de las Bases Curriculares de Educación Parvularia y se cumplan los protocolos establecidos, por ejemplo, para las salidas pedagógicas, que incluye tener el consentimiento

de los apoderados para la salida y dejar registro de quiénes asisten, qué apoderados acompañan y qué personal está a cargo de las actividades, entre otros.

Además, las directoras cuentan con el apoyo del equipo territorial de JUNJI. Este equipo apoya al jardín en su gestión brindando orientaciones en diferentes temáticas. La nutricionista, por ejemplo, orienta respecto a las raciones de alimentos para los/as niños/as. Sin embargo, las visitas de este equipo al jardín se dan de forma esporádica en algunos centros, alrededor de 1 o 2 veces al año en el caso del jardín Neptuno. Lo anterior, conlleva a que, por ejemplo, el jardín Júpiter percibe este vínculo con el equipo territorial mucho más cercano que el jardín Neptuno, ya que las visitas se dan con mayor frecuencia. También cuentan con reuniones mensuales con la supervisora provincial donde participa también el equipo territorial.

JUNJI además apoya con diversos materiales y orientaciones para la preparación de las reuniones de reflexión de los jardines (Comunidades de Aprendizaje o CAUE) y con capacitaciones para los distintos estamentos del personal del jardín, aunque estas son percibidas como esporádicas por los jardines.

En general, la mayoría de las directoras coinciden en que JUNJI les pide y exige muchas cosas, pone plazos y hacen seguimientos a los requerimientos que piden a los jardines, pero se percibe que cuando son las directoras las que necesitan tener respuestas ante requerimientos urgentes como por ejemplo, falta de reemplazos por licencias médicas o temas sobre reparaciones mayores de infraestructura del jardín que pueden afectar la seguridad de los/as niños/as, estas respuestas no llegan con la misma premura. Se percibe una excesiva burocracia en todos los requerimientos que vienen de la institución, por ejemplo, a través de la cantidad de documentos, oficios y correos electrónicos a los que deben responder las directoras.

- *Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo*

En general, todas las directoras entrevistadas consideran que tienen que responder a una gran cantidad de **trabajo de tipo administrativo**, el cual incluye tareas tales como, atender correspondencia de JUNJI, contestar correos, atender imprevistos y requerimientos de la institución, entre otros, incluso llevándose parte de este trabajo a sus casas: *"...de hecho mucha pega administrativa me la tengo que llevar a mi casa porque obviamente acá hago la más práctica, no puedo detenerme"* (Directora jardín Júpiter).

A esto se suma que mucho de este trabajo se debe realizar a mano y ser enviado por correspondencia una vez a la semana a JUNJI, lo que aumentan los tiempos dedicados a esta tarea, en actividades tales como envío de ordinarios como respuestas a oficios. Junto a lo anterior, en el acompañamiento a las directoras fue posible percibir que también dedican gran parte de su tiempo a atender a situaciones del personal, tales como gestionar permisos, apoyar con contención ante situaciones personales difíciles, entre otras.

Dentro de las tareas administrativas de las directoras, **atender imprevistos** es una de las tareas que más consume su tiempo. Ellas perciben esto de manera negativa puesto que la cantidad de eventualidades que deben resolver las desconcentran del trabajo que diario que se está realizando: *"...muchas veces siento que los imprevistos ocupan mucho tiempo, porque te desconcentran del trabajo que estás realizando"* (Directora jardín Saturno).

Estas actividades son en las que más invierten su tiempo, junto con atención de apoderados (ya sea en horario establecido o en cualquier momento), visitar el aula- principalmente para observar las actividades, participar de las experiencias y retroalimentar al personal- y trabajo de planificación estratégica en torno a metas. Solamente las directoras del jardín Saturno y Marte mencionaron el trabajo pedagógico fuera del aula dentro de sus principales actividades. Así mismo, todas consideran más relevantes actividades relacionadas con involucramiento en aula, supervisión de aula o planificación pedagógica con educadoras, a las cuales no les pueden dedicar tanto tiempo como quisieran.

En el caso de las directoras del jardín Júpiter y Saturno, la atención de familias está al mismo nivel que el trabajo administrativo, no así en el jardín Neptuno y Marte. La atención de apoderados incluye desde atenderlos en oficina hasta atenciones de pasillo, contención por situaciones personales complejas, inscripción de niños, etc. Las directoras tienen que generar instancias permanentes para interactuar con ellos y tratar desde temas cotidianos -por medio de instancias como recibir a las familias al horario de entrada y despedirlas al horario de salida-, hasta conversaciones más profundas en la oficina de dirección, que le permitan a la directora hacer un seguimiento de lo que está pasando con esa familia.

La relación con las familias también presenta desafíos, sobre todo en lo que respecta a aprender cómo resolver conflictos y canalizar las emociones y reacciones frente a situaciones complejas, por eso las directoras entrevistadas señalan que es importante lograr cierta sabiduría para el trabajo interpersonal.

En particular, de los cuatro jardines, el jardín Júpiter es el que está en situación más vulnerable, los otros solo tienen casos de familias complejas pero el entorno no es un factor que incida en su labor directiva como un obstaculizador.

Las directoras de los jardines Júpiter, Saturno y Marte están constantemente en terreno en el jardín y pasan menos cantidad de tiempo en la oficina (aunque con matices entre todas), recorren más el jardín, están más en el patio, chequean el funcionamiento de personal, recintos, mobiliario, etc. La directora con mayor trayectoria del jardín Neptuno está la mayor parte del tiempo en su oficina, dedicándose de lleno a tareas del tipo administrativo (papeleos, llenado de documentos, de planillas, etc.). Posiblemente en esto influye el hecho de que como éste es un jardín más pequeño que los otros dos, la directora no cuenta con una secretaria, como el resto de las directoras de los jardines visitados, por lo que cuenta con menos apoyo para las tareas administrativas, lo que le impide ausentarse más tiempo de su oficina.

Respecto a la **gestión de recursos humanos**, las directoras entrevistadas coinciden de forma unánime en que la tarea más compleja o la que presenta más desafíos dentro del cargo es relacionarse con adultos en general y, sobre todo, con el personal. Las relaciones interpersonales con adultos son las más complejas de llevar a la hora de liderar o supervisar y dar instrucciones. Por lo mismo, ser un líder empático, comprensivo con las necesidades del personal y las complejidades de sus vidas personales, es altamente valorado por los equipos, ya que muchas de las educadoras son madres y/o están a cargo de otros familiares, por lo tanto, necesitan flexibilidad por parte de su jefatura para cumplir con responsabilidades del ámbito doméstico que en ocasiones se interponen con el trabajo:

"Por ejemplo cuando te pasa algo con tus hijos, es como súper asequible cuando tú le dice "no, mira, ¿sabes qué? se enfermó, se cayó" o a otras compañeras "eh, pucha, me llamaron del colegio porque se cayó, está enfermo" (Educadoras jardín Marte).

Todo esto es visto como esencial para una buena armonía laboral, pero siempre manteniendo los límites, sin generar demasiada laxitud que signifique que el personal se exceda en la solicitud de estos permisos.

Dentro de este mismo aspecto, un tema que cruza sus jornadas laborales de forma transversal, es estar constantemente coordinando cómo cubrir los turnos de las funcionarias con licencia, dado que JUNJI no manda siempre los reemplazos. Esto es un tema tremendamente complejo en todos los jardines, al punto de ser uno de los principales obstáculos en la consecución de las metas y los objetivos establecidos en los proyectos educativos de los centros educativos.

En cuanto a la **gestión pedagógica**, las directoras señalan que en los jardines trabajan un currículum o planificación integral, tomando elementos de diferentes metodologías de enseñanza, con foco en evitar escolarizar el trabajo con los/as niños/as mediante la imposición de actividades estructuradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

primando la libertad de los/as niños/as para decidir de qué forma quieren trabajar y aprender en cada actividad:

"Por ejemplo, los animales...antes era... "ya, vamos a ver eh... animales en su entorno", algo así era primero, ya ahora no po, ahora conociendo a los animales, entonces es como que ellos tienen que elegir ahora, el material, todo lo eligen los niños. Se da un pequeño ejemplo de actividad y después se pone una gama de cosas que los niños pueden hacer y van eligiendo con qué trabajar. Incluso por ejemplo si... en la otra planificación había un espacio donde decía "los niños se sentarán en círculo, bla, bla, bla, bla", ahora no, ahora se da a conocer cómo son las orejas del gato, y los niños van a tener que ver, por ejemplo ¿qué quieren hacer? ¿quieren pintar las orejas del gato? ¿quieren modelar las orejas del gato? ¿Quieren rellenarlas?" (Técnicos jardín Júpiter).

En las CAUE (1 vez al mes) las directoras lideran el proceso de reflexión pedagógica mediante una dinámica grupal en torno a algún tema pedagógico de interés para el jardín o mediante alguna capacitación encabezada por la directora o realizada por alguna institución externa, dependiendo de los requerimientos puntuales de cada jardín. Pero en la cotidianeidad, son las educadoras quienes planifican y trabajan con los técnicos de párvulos los temas de aula en cada uno de los niveles. Las directoras revisan y supervisan, comentan o sugieren en reuniones con las educadoras, pero no son quienes lideran el trabajo pedagógico. La razón que ellas esgrimen para explicar esta situación, es el poco tiempo que les queda para realizar observación y acompañamiento de aula, junto con la retroalimentación al equipo. Las directoras de los jardines Júpiter y Marte se involucran mucho más en estos temas y han implementado, por ejemplo, cambios en las planificaciones. Incluso, cuando el tiempo se los permite, observan las actividades en sala y retroalimentan al personal, pero también declaran tener menos tiempo del que ellas quisieran para invertir en lo pedagógico.

En cuanto a la **gestión de la mejora y el cambio**, las directoras son las encargadas de preparar los documentos institucionales del jardín (PEI, reglamento interno, etc.). En primera instancia, estos temas son trabajados con la comunidad mediante las instancias de CAUE, en donde participa todo el personal y se invita incluso a algunas familias para que también compartan sus opiniones y queden plasmadas en las metas y objetivos que se definan. En otros casos, también se aplican encuestas de opinión y satisfacción a las familias, para definir el sello del jardín, por ejemplo. Posteriormente, son las directoras las que preparan dichos documentos con ayuda de las educadoras. Durante el periodo de preparación de los documentos, se requiere mayor dedicación a esta tarea por parte de las directoras, así como también durante el periodo de evaluación de metas (que se realiza al inicio, mitad y final de año). Lo anterior, es relatado por la directora del jardín Neptuno en el siguiente ejemplo:

"Ya, la meta es lograr el 30% de avance en los resultados de aprendizaje de los niños, en la medición de finalización comparada con la medición diagnóstica, y en el primer periodo, si yo tengo el porcentaje que logramos, tenemos el factor influyente positivo que hizo que se lograra este porcentaje, tenemos el factor influyente negativo que nos dificultó el proceso, y tenemos las proyecciones para el próximo periodo, y qué vamos a hacer "mira, vamos a continuar con la misma..." estrategia o... claro...lo replanteamos, o cambiamos la metodología, con este grupo a lo mejor no nos resultó llegar de esta forma, y ahí hacemos las proyecciones para los otros tres meses" (Directora jardín Neptuno).

El proyecto educativo define una serie de metas y objetivos que son definidos de forma participativa con toda la comunidad, en la instancia de las CAUE o en reuniones que se van realizando con el personal y consultando la opinión de las familias. A través de este proceso, se van decidiendo cambios o mejoras, como por ejemplo el reciente cambio de sello en el jardín Saturno.

Respecto a la **gestión del bienestar de los/as niños/as**, JUNJI ha intensificado en los jardines la gestión de su Unidad de Protección de Ambientes Bien Tratantes (UPAB), dando más acompañamiento y seguimiento a casos de niños/as que requieran apoyo debido a situaciones de maltrato o violencia, o que requieran cualquier tipo de derivación. En los jardines Júpiter, Saturno y Marte, las directoras están muy involucradas directamente en el seguimiento de estos casos, a través de instancias de entrevistas a las familias, llamadas a los apoderados y apoderadas, seguimiento de casos a través de reportes de la educadora

del nivel, seguimiento de inasistencias reiteradas, entre otros. Se enfatiza el uso de protocolos y de recordatorios sobre políticas de buen trato en estos jardines, y todos estos procesos los llevan las directoras. Como relatan las técnicas de uno de los jardines:

"Yo, lo que yo más he destacado de la directora, es que ella, eh... siempre, por ejemplo, ella se ha involucrado mucho en el tema del buen trato con los niños, por ejemplo, familias que... ha habido familias aquí horribles, así... mal. Niños abandonados así mal, y ella ha estado ahí, incluso ella ha ido a rescatar niños a las casas. A rescatarlos de ahí de la droga. Y se los ha llevado a su casa, así, de esa onda"(Técnicos jardín Júpiter).

Por otro lado, se lleva a cabo un seguimiento del estado nutricional de los/as niños/as, su situación alimenticia, su asistencia, entre otros elementos, a través del registro de *Gesparvu*, documento que permite trazar la trayectoria del niño/a en el centro educativo.

En relación a la **gestión de redes**, la directora es central para establecer y mantener los vínculos con los distintos organismos del territorio en el que se ubica cada jardín:

"siempre hemos estado rodeados de esas redes y en coordinación con ellas, entonces estamos abiertas a recibir siempre apoyo eh... de todas estas organizaciones que tienen que hacer sus trabajos, las hacen en nuestro jardín y así nosotros también recibimos bastante y nosotros podemos entregar, entonces para nosotros ha sido súper fuerte el compromiso, es un jardín que tiene una... un trabajo con redes muy potente, que ha sido bastante destacado por nuestros asesores porque sí tenemos una red bastante conocida, tenemos... sabemos do... acudir a... a nuestras distintas derivaciones tenemos una, ahí una red bien sostenida, en el tiempo y hemos sumado otras, al ser artístico"(Directora jardín Marte).

Sin embargo, esta responsabilidad es generalmente delegada por las directoras en una funcionaria, cuya labor consiste en asistir a las reuniones de redes territoriales, coordinar actividades con ellas y mantener al tanto a la directora sobre los avances que se dan en este trabajo, entre otras. Las directoras de los jardines Júpiter, Saturno y Marte, en general, son más participes de estas instancias, en la medida en que el tiempo se los permite.

Un tema interesante de destacar es que, todos los jardines tienen vinculaciones con escuelas o liceos del sector, pero solamente en el jardín Júpiter y Marte se realizan actividades de difusión para preparar la transición del jardín hacia la educación escolar. En los otros dos casos, las actividades conjuntas son de tipo recreativo, o de apadrinamiento y apoyo al jardín según sus necesidades.

e. Dinámicas de liderazgo en centros JUNJI Vía Transferencia de Fondos (VTF)

- Caracterización general del rol de las directoras

De manera similar a los jardines JUNJI de administración directa, en los jardines JUNJI VTF las directoras no desarrollan un perfil centrado en el liderazgo pedagógico. A partir de lo que sus equipos y ellas mismas declaran, sus tareas son mucho más administrativas y de gestión logística, cumpliendo quehaceres en todos los ámbitos de funcionamiento del jardín. Excepto en el caso del jardín África, los equipos de trabajo son bastante reducidos y la mayor parte del personal se encuentra en los apoyos técnicos. En los jardines estudiados, no existen los cargos de secretaria, administrativos o educadoras jefas técnicas, por lo que son las directoras quienes deben tomar estos roles y desempeñarlos de la mejor manera posible.

El principal rol que el equipo y las mismas directoras identifican en su tarea es, de acuerdo a la definición que hacen desde los mismos jardines, uno *"muy maternal"*, donde el cuidado y preocupación por las personas que trabajan en el establecimiento, y especialmente por los niños y niñas, son el principal objetivo de su trabajo. En este sentido, las directoras generan compromisos y lealtades muy importantes en sus equipos basados en un compromiso emocional de sus equipos, y cumplen una labor importante en la generación de buenos ambientes de trabajo. Así, destacan los casos de las directoras de los jardines África y América de la muestra, que fueron trasladadas a sus jardines actuales para mejorar problemas de clima laboral, y han sido explícitamente encargadas de crear buenas relaciones entre las funcionarias. Ambas directoras llevan menos de un año y medio en sus

puestos, y mucho de su gestión se enfoca en mejorar el clima al interior de sus centros, cada una con distintos niveles de éxito²⁹.

En cuanto a los apoderados y apoderadas, al ver el trabajo de cuidado de sus hijos/as que se lleva a cabo dentro de los jardines, ellos valoran y aprecian al centro, a las funcionarias y el trabajo que llevan a cabo. Junto con lo anterior, valoran el desarrollo y aprendizaje de los/as niños/as, pero lo central para ellos/as es el quehacer del jardín en cuanto a cuidarlos/as y protegerlos/as, puesto que algunos dan cuenta de haber tenido experiencias de maltrato de sus hijos/as en otros centros.

Así, la principal característica que se releva de las directoras observadas, todas muy bien consideradas por la comunidad educativa, es su **empatía**, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y su experiencia como directora, tanto en su desempeño como educadoras como ejerciendo de directoras en otros centros o en el actual. Lo anterior, podría deberse al contexto donde se encuentran estos jardines, con altos índices de vulnerabilidad, pobreza e incluso delincuencia, por lo que para los apoderados y apoderadas es muy importante confiar en los equipos de trabajo.

La flexibilidad de horarios es otra característica común a estos establecimientos. Esto responde a los problemas que pueden tener las familias para llegar con sus hijos e hijas dentro de las jornadas establecidas. Una apoderada que conoce el jardín hace tiempo porque ha matriculado a todos sus hijos allí, describe lo siguiente:

"Es como que todos mis hijos han estado en este jardín y yo no tengo nada qué decir, siempre ha estado la misma directora, ella siempre me ha apoyado, o sea, en temas de trabajo, o cuando yo tengo que ir a trabajar si tengo que llegar un poquito más tarde la llamo, cosas así. Siempre he tenido muchas facilidades me ha dado aquí, o sea, todas las tías del jardín eh... me han ayudado hartito, mis hijos han aprendido hartito y no tengo nada que decir po, agradecida solamente" (Apoderada Jardín Asia).

- **Distribución del liderazgo en los centros**

En todos los jardines observados existe el cargo de directora subrogante, que es una educadora de confianza de la directora –muchas veces la con más antigüedad dentro del establecimiento–, que apoya a la directora en temas administrativos, y la releva en el cargo en su ausencia. En ausencia de secretarías, la directora se apoya en la subrogante para registrar e informar la asistencia, licencias, días administrativos y para responder oficios de JUNJI, entre otros trámites. Esto implica que la educadora deja su sala a cargo de las técnicas de aula.

En todos los casos, hay educadoras encargadas de algunas tareas relacionadas con el mantenimiento del jardín, como comité de aseo, comidas, seguridad, etc. Estas tareas, son supervisadas por la directora, y se delegan en reuniones técnicas que ésta sostiene con las funcionarias. La elección de las encargadas se basa en las habilidades personales (dibujo, creatividad, manejo de informática, por ejemplo). No es común que se desarrollen liderazgos medios en estos jardines. Lo más parecido a un liderazgo medio sería el rol que cumplen las educadoras en cuanto a la relación que establecen con las técnicas. Ellas les entregan la información, las organizan y trabajan con ellas, siendo las educadoras las que dan cuenta de su trabajo a la directora.

Las directoras de los cinco jardines señalan que le dan importancia a no hacer diferencia entre educadoras y técnicas en cuanto a las relaciones personales, de trato y espacios. Existe un discurso de igualdad, en que todos son integrantes importantes del jardín, especialmente porque, señalan, el objetivo principal de los jardines es el bienestar del niño/a y son las técnicas quienes están más tiempo con los ellos/as en la sala. Además, se considera la opinión de las técnicas en las planificaciones y las actividades que se llevan a cabo en sala, cosa que ellas mismas consideran que no pasa generalmente en todos los jardines. Sin embargo, en la práctica existen espacios diferenciados, como el horario y lugar

²⁹ Para más detalles, revisar los informes de los jardines África y América, en anexos.

de almuerzo, que comparten educadoras y directora, y además, todos los aspectos de planificación, cuestión que sucede especialmente en el jardín Boldo.

Dentro de los jardines existen tareas que las directoras señalan que podrían delegar pero que no entregan porque, como ellas mismas plantean, son *"las únicas que saben hacerlo"*. Estas son tareas administrativas, como compras, temas financieros, o el seguimiento de datos y llenado de formularios, que han aprendido solas por la experiencia. No se observa un interés en dejar instalados estos conocimientos para que puedan ser delegadas, puesto que tampoco se tienen los apoyos administrativos en términos de equipo o personal necesarios para hacerlo.

- ***Relación con la institución sostenedora***

Las directoras plantean que tener dos instituciones sostenedoras (JUNJI y la municipalidad o Corporación) es más una dificultad que un apoyo. En general, la manera en que estas instituciones se hacen presentes es en la forma de requerimientos administrativos y de rendición financiera, como reuniones fuera del jardín de naturaleza más bien informativa, tareas que requieren mucho tiempo de las jornadas de las directoras. No ven a estas instituciones como grandes apoyos o aportes a su cargo, ni en temas de apoyo financiero o de perfeccionamiento. Sin embargo, es posible observar espacios en que este aporte es relevante, como en el caso del jardín Oceanía. En este jardín, en cuanto al municipio, la coordinadora de los jardines VTF opera en la práctica como principal interlocutor de la directora, y la apoya en la resolución de conflictos. En cuanto a JUNJI, se observan apoyos especialmente en el ámbito de la planificación de largo plazo, y la gestión de procesos de cambio y mejora a través de las evaluaciones, junto con las supervisiones.

En términos de autonomía, esta se visualiza con más fuerza en el ámbito pedagógico, y más débil en lo administrativo. En lo pedagógico, se observa que las instituciones no están obligadas a seguir el currículum integral de manera prescriptiva y, por lo tanto, existe la posibilidad de adoptar otras metodologías, como ocurre en el caso del jardín América, donde la metodología Montessori es parte importante del sello del jardín y la capacitación en esta filosofía es una tarea que debe llevar a cabo la directora.

En cuanto a lo financiero, las capacidades de gestión de las directoras son limitadas. En este ámbito aparecen algunas dificultades técnicas. Por ejemplo, el jardín África está siendo traspasado desde una Corporación a un Servicio Local, y los sistemas informáticos donde se gestionan las finanzas están en un proceso de cambio, por lo que no siempre funciona de manera adecuada.

El jardín América posee un poco más de libertad en el uso de recursos en comparación al resto de los jardines, pero tiene que rendir facturas y boletas muy específicas dentro de un set prescrito de opciones. Esto se debe a que la institución sostenedora no es un municipio, sino una corporación de educación y desarrollo social externo y de alcance internacional, lo que se traduce en dinámicas distintas de trabajo con la directora, siendo ella la encargada de los recursos en un trabajo en conjunto con el encargado de finanzas de la corporación. En este sentido, el jardín América posee una relación distinta con su institución sostenedora, puesto que se siente parte importante de la Corporación.

Las directoras de varios de estos jardines señalan tener autonomía en la selección de personal, cuestión que agradecen: aunque las instituciones sostenedoras, tanto municipio como corporación hacen una preselección, ellas pueden entrevistar y decidir si las personas son o no adecuadas para su jardín. JUNJI no interviene en el ámbito financiero y de recursos humanos, y las decisiones se toman entre las Corporaciones o municipios, y el jardín. En cambio, el caso de la directora del jardín Europa es de nula autonomía en este ámbito, lo que ha sido uno de los principales obstáculos de su gestión, pues se ha visto impedida de desvincular a personal no apto para el trabajo y que causa tensiones interpersonales dentro del equipo. Esta falta de autonomía y de apoyo ha resultado en una sensación de soledad

y abandono por parte de la Corporación, sentimiento compartido por todo el equipo del jardín, que considera que la institución no les apoya ante los conflictos:

"Aquí han pasado muchas situaciones. Apoyo a nuestras compañeras, y no sé po, por ejemplo, acusaciones falsas de maltrato de niños o abusos de niños, esos dos tipos de situaciones. Ninguna de nuestras compañeras ha sido respaldada o que le hayan prestado apoyo, no, nada de parte de la municipalidad. Como que la dejan a la directora, ya, tú arréglatela..." (Educadoras Jardín Europa).

En general, se percibe respecto de las instituciones sostenedoras que generan muchos requerimientos, pero poco apoyo, o que este llega con mucho retraso, lo que se ralentiza aún más con la gran burocracia que comporta cada trámite, además de requerimientos que no se complementan con los apoyos entregados.

- **Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo**

Todas las directoras observadas plantean que deben lidiar con una importante carga de burocracia, llenado de formularios **administrativas**, y papeleo para JUNJI y los municipios, algo que en varios casos hacen con apoyo de sus subrogantes. En general, estas tareas deben llevarlas a cabo las directoras puesto que no existen cargos dentro de los jardines que puedan ayudar o que conozcan cómo realizarlos sin su presencia. En la mayoría de los casos las directoras se hacen cargo incluso de tareas simples, como contestar el teléfono.

Dentro de las tareas que ellas consideran más importantes aparecen las reuniones técnico-pedagógicas con las educadoras, y reuniones con el equipo para comunicar las metas y objetivos del jardín, llamadas CAUE. Sin embargo, en general, estas instancias, además de tratar temas pedagógicos, abordan asuntos de coordinación logística, centradas en la organización de actividades futuras y mantención del jardín.

En cuanto al **trabajo pedagógico**, este se desarrolla en general de manera indirecta por parte de las directoras. Las visitas al aula son en general actividades que quedan relegadas a tiempos escasos por la cantidad de tareas administrativas y de gestión que la directora debe llevar a cabo. Se encontraron dos excepciones a esto: en el jardín Oceanía la directora se ocupaba como educadora de los niveles de sala cuna, por lo que realizaba una visita diaria a cada una de estas aulas, de media hora durante la mañana y otra ronda por la tarde. Estas visitas podían ser suspendidas en caso de que hubiera otras prioridades.

En el jardín África existen más instancias de acompañamiento en el aula y retroalimentación de las planificaciones, que la directora realiza entre otras tareas de su jornada, o sacrificando momentos de almuerzo o descanso para realizarlas. En los otros jardines, si bien lo pedagógico es una parte importante del discurso de las directoras, esto se concreta en reuniones con las educadoras donde supervisan las planificaciones, puesto que sus jornadas se encuentran ocupadas por otras actividades. A pesar de esto, todas las directoras esperan que se reconozca la importancia pedagógica que tiene el jardín, incitando a su equipo, y especialmente a las educadoras, a comunicar a las familias el trabajo pedagógico que se lleva a cabo dentro del centro.

"¿Ya, y eso cuesta erradicarlo, es un paradigma aprendido desde que uno iba al jardín ¿cachay? entonces yo digo ¿cómo quiere que esta familia valore su trabajo, resalte lo educativo, si usted le está diciendo que se comió la comida? No puede, es contradictorio. Entonces nosotros no, yo estoy ahí pendiente, escuchando, cómo, qué, pero qué le dice, claro. Es lo mismo que la entrevista: 'Mamá, yo la llamo para decirle que usted le corte las uñas', no po: ¿Cómo ha estado? ¿Qué le ha parecido? ¿Qué nos puede contar? Dígame si tiene alguna duda, si tiene alguna cosa que le vamos a fortalecer'. Después le tiro lo demás, porque esto es lo importante ¿me entiendes?" (Directora Jardín Asia).

En cuanto a la **gestión de mejora y cambio**, es la directora la encargada de preparar los documentos institucionales, excepto en el jardín Asia donde existen lineamientos comunes para todos los jardines de la comuna. Cuando esta tarea es llevada a cabo por el jardín, se plantea que es una elaboración comunitaria, con el principal enfoque en el sello de los jardines, su misión y visión, pero que no se encuentra tan presente en el discurso de educadoras y técnicos a pesar de que ellas entregan sugerencias y participan del proceso.

Todos los jardines tienen un plan de diagnóstico, que es el instrumento con el que miden el cumplimiento de las metas consignadas en los documentos institucionales, además de que reciben supervisiones de JUNJI donde también observan cómo avanza el jardín en pos de estas definiciones.

“El jardín tiene que mejorar, y eso lo pide por supuesto el representante legal, como organización, pero no es que lo pida como obligación, sino más bien nosotras como equipo sabemos que en este trabajo tenemos que ir avanzando, no nos podemos quedar pegados, y para qué... entonces tenemos cómo nosotros una manera de saber eso, a través de los instrumentos de evaluación de las diferentes áreas que tenemos para ir viendo cuánto avanzamos o cuánto necesitamos mejorar para avanzar, y claro, porque también tenemos que darnos nosotras y también responder por ejemplo, como este jardín pertenece a la JUNJI, a ellos también que responder, a la supervisiones, que efectivamente se está haciendo un trabajo donde vamos mejorando, y vamos avanzando en nuestro proceso pedagógico” (Directora Jardín América).

La **gestión de redes** envuelve dos aspectos. Por una parte, la relación con otros jardines del municipio. Por otra, el vínculo con otros servicios públicos locales. En cuanto a lo primero, si bien hay varios casos en que esto no aparece como relevante, se observan algunas excepciones. El jardín América pertenece a una red de centros comunitarios que, según la directora, es de gran apoyo, a pesar de que le quita mucho tiempo por las tareas de coordinación. El jardín Oceanía desarrolla parte importante de su trabajo al alero de la red de jardines VTF de la comuna, coordinada por una funcionaria cuyo rol es relevante al jardín. En los otros jardines no se plantean redes con otros establecimientos de la comuna que sean grandes apoyos, sino que se evidencia un lazo más bien emotivo y de amistad con otras directoras. Tampoco existen, en estos jardines, redes con escuelas básicas para la transición de los/as niños/as.

En cuanto al vínculo con otros servicios públicos locales, en todos los jardines se nombran vínculos con Consultorios, Carabineros, OPD y otros servicios que generalmente son lideradas por la directora o una educadora encargada de las relaciones externas del jardín. En el jardín Oceanía aparecen además los apoyos pedagógicos gestionados por el Programa Chile Crece Contigo.

La **relación con la familia** para estos jardines es crucial, especialmente porque su enfoque principal y el objetivo que más desean cumplir es la protección de derechos y el bienestar de los/as niños/as. La relación cercana, de puertas abiertas y de mutuo respeto es una de las tareas que las directoras deben llevar a cabo y cultivar día a día, que es parte de las orientaciones que entrega JUNJI. Además, las directoras ponen especial cuidado en no causar conflictos con los apoderados, quienes consideran pueden llegar a ser muy agresivos. Una de las características de las directoras más destacadas por sus equipos es la capacidad de imponerse frente a las familias en casos de conflictos, además de ser quienes protegen y moderan las relaciones con los padres.

“Por ejemplo, si yo tengo un problema con un apoderado, vengo, hablo para acá, viene una educadora, con el fin de escuchar y después tomar puntos que quizás con la irritabilidad del momento no fueron considerados y son necesario evaluar para ver las necesidades y el mejor porvenir de los niños, y eso la educadora, la directora también lo... lo gestiona, es decir ella se da el tiempo para poder, ayudarnos a interferir para una mejoría de los niños con los apoderados” (Técnico Jardín África).

En cuanto a cómo se organiza la relación con las familias, en el jardín Oceanía se combina una política de puertas abiertas con un protocolo: las educadoras son las primeras encargadas de atender a las familias (las técnicas deben derivar) y en segundo lugar interviene la directora. La directora es también la encargada de las relaciones con el Centro de Apoderados.

Una de las complejidades más importantes de la dirección de jardines infantiles Junji VTF observados, que evidenció muy bien el caso del jardín Asia donde la directora se encuentra cerca del término de su período, es lo desgastante y cansador que resulta la gran responsabilidad que tienen las directoras al tener a cargo suyo niños/as pequeños, y tener que enfrentar a los apoderados y apoderadas ante situaciones desagradables como caídas, accidentes, peleas y mordeduras. Los problemas legales que incluso que pueden surgir de

esto resultan abrumadores para las directoras y es una de las razones por la que la directora del jardín Asia señala no querer seguir en el cargo. Otra directora también señalaba esta tensión, y la necesidad de protegerse a ellas y a sus equipos:

"Estamos sumamente expuestos como funcionarias y funcionarios, estamos expuestísimos, entonces con estas nuevas leyes de maltrato, con todo lo que está, eh, surgiendo hoy día, las funcionarias se sienten más expuestas todavía al sistema, y a la vulneración de sus propios derechos, entonces por lo mismo tuvimos que hacer protocolos, difundirlos, conversarlos con el centro de apoderados, conversarlos con todos los papás, y ellos autorizando y haciéndose responsables". (Directora jardín Oceanía).

El principal desafío para las directoras de los jardines VTF visitados es **la gestión de recursos humanos**, especialmente, liderar equipos de personas muy distintas entre sí, donde suelen ocurrir roces y problemas, lidiando además con licencias y permisos. En general, prima la flexibilidad y el esfuerzo de ser comprensivas para no generar conflictos innecesarios. Las licencias y ausencias son críticas en varios de los jardines, y se señala que la falta de personal es una de las principales razones por las que no se consiguen las metas u objetivos del centro, especialmente por la falta de equipo técnico en sala. Un ejemplo de una resolución equilibrada de este aspecto la encontramos en el jardín Oceanía, donde se señala que la directora combina una actitud comprensiva con priorizar el funcionamiento general del centro:

"Eso yo lo tengo, lo tengo súper claro. Es un liderazgo de... de, de escucharte, de hacerte cariño si es necesario, pero es... "aquí está el límite po, esto es tu cancha rayada y estamos". Todas estamos claras en eso, entonces cuando tú tienes un... yo no puedo venir con el achaque todos los días porque es lógico po. O sea tú tienes un problema familiar, te va a acompañar en el problema, pero va a llegar un límite en que tú tienes que resolver tu problemática porque ya te dieron los tiempos para... para atenderte, o sea en ese aspecto es como súper clara" (Educadora jardín Oceanía).

Otra complejidad importante se refleja en los casos de los jardines África y Europa, donde las directoras actuales fueron trasladadas a jardines con altos grados de conflicto, y donde perciben que tienen la tarea de resolver todos los problemas dentro del jardín, sin contar con apoyo acorde desde la Municipalidad. Se señala que esta práctica, de poner a directoras bien evaluadas en sus establecimientos en jardines muy complicados, es muy común, y se la percibe como un castigo a la buena gestión porque pone en sus hombros la responsabilidad de cambiar los ambientes de un centro completo, muchas veces con conflictos interpersonales entre el equipo y con las familias.

En general, las directoras de jardines VTF poseen un liderazgo *maternal*, probablemente relacionado con el contexto vulnerable donde se encuentran, que pone el foco del jardín en el cuidado y protección de los niños y niñas por sobre lo pedagógico, que a pesar de que se considera relevante, les es imposible relevar por sobre problemas de vulneración de derechos, niños/as enfermos, con problemas familiares, etc. La figura que tienen las directoras dentro de la comunidad es la de una madre, que cuida pero que también exige, y que administra el jardín, que es como una casa, despertando un compromiso basado en la emocionalidad de los funcionarios y apoderados que las lleva a ser muy valoradas y cuidadas por todos los integrantes de la comunidad educativa.

3.2 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en centros educativos de Fundación Integra

La Fundación Integra es una institución de derecho privado sin fines de lucro, financiada por el MINEDUC. Ofrece atención educativa gratuita a niños y niñas menores de 6 años, atendiendo preferentemente a menores de 4 años, cuyas familias se encuentren en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social; además, Integra entrega fondos a entidades privadas bajo las modalidades CAD (Convenio de Administración Delegada)(Fundación Integra, 2016b). En 2017, las sala cunas y jardines infantiles de Fundación Integra alcanzaban los 1.195 establecimientos (Ministerio de Educación, 2017b).

Para la construcción del caso de Integra, se seleccionaron cuatro jardines infantiles como parte de la muestra. Además, se entrevistó a dos representantes de la institución sostenedora y de forma complementaria se revisó documentación enviada por Integra respecto a su propuesta educativa y enfoque de liderazgo directivo, entre otros. A partir de la información de estos casos e informantes, se construyó la caracterización del rol de las directoras y de su liderazgo en los centros educativos de Integra.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los casos seleccionados:

Tabla 3: Centros educativos Fundación Integra

Jardín	Antigüedad directora	Total matrícula	Matrícula			Nº equipo docente	Nº equipo técnico	Nº equipo auxiliar y administrativo	
			SC	NM	NT				
1	Jardín Azul	18 años	236 niños/as	99	137	0	8	39	12
2	Jardín Verde	6 años	131 niños/as	35	96	0	4	14	6
3	Jardín Amarillo	10 años	94 niños/as	12	82	0	4	11	6
4	Jardín Grafito	10 años	137 niños/as	31	80	26	6	21	8

a. Propuesta educativa de la institución

Fundación Integra cuenta con una política de calidad educativa construida en 2015, que busca promover un proyecto educativo inclusivo en el que se participe activamente con las familias, los equipos de trabajo y la comunidad, para alcanzar aprendizajes basados principalmente en el juego, que apoyen el desarrollo de los niños y niñas en un contexto que promueva el bienestar, el respeto, la promoción y el ejercicio de sus derechos (Fundación Integra, 2017b).

Según lo declarado por una representante de la institución sostenedora, la propuesta educativa de Integra se centra en el tipo de interacción que se establece con los/as niños/as y la calidad de los ambientes educativos que se ofrecen para que ello sea posible, con especial énfasis en favorecer su apego y protección.

b. Normativa y marcos de actuación para directoras

Dentro del avance que ha alcanzado Integra en el desarrollo del liderazgo educativo en sus centros, destaca su programa nacional de Formación Bienal que busca "desarrollar y fortalecer las prácticas de liderazgo en el marco de una convivencia bientratante, expresadas a través de habilidades específicas de comunicación (con acciones específicas de retroalimentación y reconocimiento) y trabajo en equipo (con acciones específicas para la indagación apreciativa y administración de conflictos), con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas y gestión de las personas y los equipos" (Fundación Integra, 2016a, p. 5).

En el marco de este programa nacional de formación, desde la institución se relata que durante el año 2015-2016 se desarrolló un trabajo en terreno participativo con las comunidades para levantar las principales habilidades y prácticas de liderazgo que se requerían en los jardines infantiles, destacando el liderazgo pedagógico como un foco central para fortalecer a los equipos. Junto con este trabajo en terreno se desarrolló un marco teórico-práctico en base a la literatura nacional e internacional sobre los principales conceptos y referentes de liderazgo que se ajustan a las necesidades de los equipos y comunidades de Integra, destacando junto al liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y apreciativo, y otros conceptos relevantes tales como: convivencia bien tratante, comunicación, retroalimentación, reconocimiento, trabajo en equipo, indagación

apreciativa, planificación y organización. Este documento fue entregado a las directoras como una herramienta para orientar su gestión.

Es así que desde la política de calidad educativa de Integra, se adhiere a una combinación entre **liderazgo distribuido, apreciativo y pedagógico**, que es entendido como un liderazgo que reconoce y potencia las competencias y aptitudes de otras personas, compartiendo las prácticas de liderazgo en base a la confianza y el respeto en los otros, con foco en las prácticas pedagógicas de calidad y en la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje (Fundación Integra, 2017a).

Adicionalmente, las directoras cuentan con el apoyo del referente curricular que se define en torno a las bases curriculares de la Educación Parvularia y el manual o reglamento de convivencia que debe ser implementado y seguido en sus protocolos. Cuentan además con sus descriptores de cargo y su reglamento interno, que define el conjunto de procedimientos sobre cómo deben desenvolverse las relaciones laborales, y con manuales de procedimientos administrativos también para orientar su gestión.

c. Carrera y desarrollo profesional de las directoras

- *Acceso al cargo de directora*

En Integra existe un proceso de reclutamiento y selección de directoras que se rige por el decreto 315, al igual que todo el nivel de Educación Parvularia. Además del título de educadora de párvulos, se exige a las directoras un mínimo de 2 años experiencia en aula³⁰ e idealmente haber dirigido otros jardines infantiles anteriormente, junto con el manejo de conocimientos pedagógicos y habilidades "blandas".

Por otro lado, destaca la existencia de una política de promoción y traslado en la institución, donde se busca favorecer el desarrollo interno del personal, por lo que ante una vacante disponible en dirección se privilegia alguna promoción o traslado de funcionarias de la misma institución, de forma de privilegiar el desarrollo de directoras con carrera al interior de Integra, siempre y cuando las funcionarias cumplan los requisitos necesarios para el cargo.

Sin embargo, a pesar de esta política institucional, los representantes de Integra recalcan que dado que el nivel de rotación en los cargos de dirección es muy bajo y que las nuevas vacantes que se generan no son muchas, las posibilidades de ascender y hacer carrera se ven disminuidas para las funcionarias, destacando la importancia de contar con una carrera docente para educadoras en Educación Parvularia, que les dé la oportunidad de desarrollo necesario para poder optar a mejores cargos ya sea al interior de la fundación o fuera de ella.

- *Apoyos para asumir el cargo y formación continua*

Según el discurso de los representantes de la institución sostenedora, Integra cuenta con una trayectoria de varios años en lo que respecta al desarrollo de asesorías y capacitaciones para el fortalecimiento en habilidades y prácticas de liderazgo tanto para directoras como para todos los miembros de los equipos de sus jardines infantiles, lo que responde también al foco institucional puesto en la formación continua como un elemento distintivo dentro del resto de la oferta pública de Educación Parvularia en Chile.

En relación a las directoras, éstas cuentan desde el año 2017 con un reciente Diplomado en Liderazgo y Convivencia Bientratante, que tiene como principal objetivo lograr fortalecer las principales habilidades y prácticas de liderazgo que han sido detectadas como necesarias de mejorar por la propia comunidad educativa de los jardines infantiles y de las oficinas a

³⁰ Esta información se obtuvo en base a la revisión de diferentes ofertas laborales para el cargo de directora de Fundación Integra, donde se mencionan los años de experiencia dentro de los requisitos para postular.

nivel central de Integra. Este diplomado tiene una duración de dos años, se imparte en modalidad presencial y a distancia en una plataforma e-learning y cuenta con cinco módulos a trabajar: liderazgo, convivencia biontrante, comunicación para los procesos de retroalimentación y reconocimiento, trabajo en equipo, y planificación y organización.

En paralelo, también se ha ido capacitando al resto de los equipos de los jardines infantiles en los mismos temas de liderazgo y convivencia biontrante a través de las instancias de "Aprendes", un sistema de formación continua donde se trabajan de forma más amplia estos mismos temas con las educadoras de párvulo, técnicos de párvulo y auxiliares de servicios, de forma de poder instalar una cultura de liderazgo apreciativo y distribuido a nivel de todo el equipo del centro educativo.

Por otro lado, Integra también cuenta con equipos de asesoría técnica territorial para apoyar a las directoras y sus centros educativos en un territorio determinado. Estos equipos están conformados por profesionales encargados de áreas (desarrollo, inclusión, familia y cobertura, promoción y protección de los niños y niñas) que visitan los jardines infantiles y apoyan a las directoras que se encuentran en situaciones críticas o más complejas en su quehacer, a través de una asesoría técnica especializada.

d. Dinámicas de liderazgo en centros pertenecientes a la Fundación Integra

- *Caracterización general del rol de las directoras*

De acuerdo a lo observado en los cuatro casos estudiados, las directoras de Integra se caracterizan por ejercer un liderazgo distribuido. Las directoras del Jardín Azul y Jardín Amarillo señalan explícitamente que desarrollan un liderazgo apreciativo, el cual entienden como un tipo de gestión que potencia el liderazgo de los miembros del equipo resaltando sus fortalezas. Una funcionaria que trabaja con una de estas directoras da cuenta de esta forma de ejercer el liderazgo: "... ella (la directora) siempre dice que todas somos líderes, todas tenemos nuestras propias competencias o nuestras fortalezas también, que nosotras las podemos poner al servicio de todas (...)"(Técnico Jardín Azul).

La manera específica de las directoras de referirse a los tipos de liderazgo se vincula al diplomado que están cursando. El relato de las directoras evidencia que ésta ha sido instancia de aprendizaje que ha incidido en su práctica cotidiana, razón por la cual valoran participar de este postítulo. En los acompañamientos se evidencia que las directoras efectivamente aplican un tipo de liderazgo distribuido, al delegar funciones al equipo. Las directoras de los jardines Verde y Grafito no utilizan este concepto propiamente tal, pero también caracterizan su liderazgo de este modo.

Todos los jardines Integra tienen una asistente administrativa que es una suerte de "mano derecha" para las directoras, ya que asume tareas de este ámbito, y además, maneja mucha información sobre el funcionamiento de los centros, por ejemplo respecto a la documentación que debe ser entregada en papel a las oficinas centrales de Integra una vez por semana. El jardín Azul, que tiene una matrícula de más de 200 niños, cuenta con dos asistentes³¹. Además de este apoyo fundamental, las directoras cuentan con una educadora que las subroga cuando se ausentan del jardín. Los cuatro jardines distribuyen roles específicos entre las funcionarias, desde la encargada de la puerta hasta las encargadas de comisiones para implementar el plan de gestión.

En los jardines Azul, Verde y Amarillo el liderazgo pedagógico se divide entre las educadoras y la directora. En sala, son las educadoras de párvulos las líderes pedagógicas, ya que ellas guían las planificaciones con sus equipos de salas y son ellas las que supervisan

³¹ En Fundación Integra, para el caso de centros educativos con una matrícula de 200 y más niñas y niños se cuenta adicionalmente con un cargo de apoyo administrativo.

constantemente que el trabajo se desarrolle como se planificó. La directora es la que lidera las Tardes de Formación, reuniones de coordinación y capacitación del equipo.

Los cuatro jardines cuentan con un plan de gestión que les permite organizarse para llevar a cabo diversas tareas orientadas al funcionamiento apropiado del centro educativo. Por ejemplo, en el caso del Jardín Azul, tienen comisiones de bienestar, familia y comunidad, ecosustentabilidad, etc.

Todas las directoras tienen una visión clara respecto a su labor en el centro velando porque se ejecute y se cumpla lo consignado en el Proyecto Educativo Institucional y gestionando el funcionamiento del centro de la mejor manera posible, con foco siempre en el cuidado, bienestar y aprendizaje. Las directoras se preocupan de sus equipos, son cercanas, se involucran en todos los procesos, desarrollan una comunicación efectiva. Son respetadas y admiradas por sus equipos. Asimismo, son líderes accesibles a las familias, siempre están disponibles para conversar. Finalmente, toman decisiones basadas en la evidencia, son prácticas, realistas y efectivas. La directora del jardín Azul por ejemplo, por experiencia, sabe que el dinero del Fondo Único Anual (FUA)³² suele llegar en mayo al jardín, por lo que le pide apoyo al Centro de Padres para comprar los materiales que le faltan antes de mayo y poder implementar la propuesta de gestión. Otro ejemplo de esta actitud práctica en la misma directora lo constituye su anticipación en la gestión de reemplazos, ya que sabe por experiencia que la Fundación Integra no gestiona estos temas con la suficiente premura.

- *Distribución del liderazgo en los centros*

El estudio en los cuatro jardines de la Fundación permite observar que las competencias centrales de las directoras son la capacidad de organizar y priorizar tareas, delegar de manera adecuada, anticipar problemas y situaciones, resolver problemas, ser flexibilidad, y desarrollar una comunicación efectiva. Un rasgo que destaca en estas directoras es que todas se encuentran profundamente comprometidas con sus jardines, equipo de trabajo y con su labor de directora. Se observa que promueven un clima laboral positivo entre los equipos, todas son cercanas a éstos y trabajan a la par con las funcionarias del jardín. Una educadora lo explica así: *"(...) si algo tenemos que sacar adelante, y aunque falte una compañera o pase otra situación, se saca adelante y sale maravilloso, y yo encuentro que estamos súper preocupadas del bienestar de los niños/as (...)"* (Educadora Jardín Verde).

Todas las directoras se vinculan diariamente con las trabajadoras del jardín (agentes educativas³³, educadoras, auxiliares administrativas, auxiliares de aseo) particularmente para resolver problemas o situaciones contingentes. Sin embargo, planificar el trabajo y las actividades de gestión del jardín, es una tarea que realizan sólo con las educadoras en una reunión semanal que destinan especialmente para esto. Los temas administrativos los ven directamente con las asistentes administrativas.

En los cuatro jardines las directoras cuentan con una educadora, quien las reemplaza cuando ellas no están. Esta educadora es seleccionada por las mismas directoras. En el caso de los jardines Azul, Verde y Grafito este rol le corresponde a la educadora con más experiencia de cada jardín y que además cuenta con competencias necesarias para ejercer el liderazgo. Las directoras de estos jardines mencionan que las escogieron porque tienen características parecidas a ellas mismas. En el caso del Jardín Amarillo, este rol va rotando. El criterio es que sea siempre la educadora que está a cargo del nivel medio mayor. La razón de esto radica en que al tratarse de niños más grandes se espera que cuenten con menos contingencias dentro del aula, por lo que la educadora de turno en este nivel potencialmente contaría con más tiempo y menos dificultades para asumir el rol de reemplazar a la directora.

³² Fondo destinado a acciones contempladas en el PEI de cada centro educativo.

³³ Forma de denominar a las técnicas en párvulo en Fundación Integra.

En todos los jardines se evidencia un fuerte trabajo en equipo. Las directoras señalan que promueven trabajar de esta forma debido a la gran cantidad de trabajo que tienen día a día y que de otra manera no podrían funcionar. Todas las directoras delegan funciones, considerando que son las educadoras las que lideran en sus salas y por lo tanto se les capacita y exige constantemente. Sin embargo, cabe destacar que a pesar de que la directora del jardín Amarillo entrega cierta autonomía al equipo de educadoras, de igual manera tiene que saber todo lo que ocurre en el jardín. La directora incluso manifiesta que le cuesta delegar funciones, al igual que lo declara la directora del jardín Grafito al momento de asumir como directora en el jardín:

"Siento que el (liderazgo) distribuido nos ha costado más por una cosa de que uno quiere tener como todo así bajo control y como estar mirando y estar pendiente, cuesta de repente como entregar responsabilidades a las chiquillas" (Directora Jardín Amarillo)

Destaca particularmente que las directoras no se relacionan para temas de planificación y gestión con las agentes educativas. Son las educadoras las encargadas de traspasar la información acordada a sus equipos de aula.

- **Relación con la institución sostenedora**

En los jardines estudiados manifiestan sentir presión por parte de Integra para cumplir con una serie de requerimientos de diversos departamentos de Integra central. Las directoras mencionan que les demandan mucho trabajo administrativo "extra" a lo que tienen que hacer, generalmente todo urgente. Este trabajo incluye tareas como enviar el estado de avance de la implementación de protocolos antiguos y nuevos. Vinculado a lo anterior, en todos los jardines se evidencia que las directoras perciben que en Integra central no saben cómo se trabaja diariamente en un jardín, debido a las demandas de papeleo frecuentes y urgentes que se les solicita. La directora del jardín Azul manifiesta esta sensación de presión:

"que no hubiera tantas demandas de los departamentos todos los días, porque somos personas po, entonces todos requieren cosas para mañana (...) porque además la burocracia que hay en esta institución es tremenda, tremenda (...) todo es pa ayer y todo es urgente (...)" (Directora Jardín Azul)

A pesar de lo anterior, en el discurso de las directoras se observa y evidencia un profundo compromiso con la institución en general y los jardines infantiles que lideran, en particular.

En términos de formación continua y desarrollo profesional, se observa que las directoras y el equipo en general perciben un apoyo de parte de la institución sostenedora, debido a la gran cantidad de capacitaciones y programas de formación que tiene Integra. Por ejemplo, el diplomado en liderazgo para directoras y la nivelación de estudios para agentes educativas. Las directoras valoran esta oportunidad que Integra les entrega para desarrollarse profesionalmente.

En los jardines se constata una potente autogestión interna para que las cosas funcionen. Señalan que si piden recursos o apoyo a Integra central, no llega a tiempo o les es denegado porque Integra no entrega recursos para todo tipo de gastos, por lo que prefieren recurrir a sus propios recursos y gestiones para solucionar problemas.

Ninguna directora cuenta con autonomía para la búsqueda de reemplazos de personal, pudiendo solamente proponer a alguna persona de su preferencia, proposición que queda a la espera de que Servicios Centrales de Integra chequee antes si tiene personal disponible.

Finalmente, en cuanto a apoyos para el ejercicio del cargo de directora están las asesoras técnicas. Éstas constituyen un apoyo centrado en la gestión pedagógica de los jardines por medio de una visita mensual al centro para revisar las planificaciones, observar el desempeño de cada equipo de aula, resolver dudas y entregar retroalimentación al equipo interno. En otros ámbitos, cuentan con el apoyo del equipo técnico territorial multidisciplinario, que aborda temas relacionados con el bienestar de los/as niños/as y del personal. Por ejemplo, la directora del jardín Verde gestiona temas con uno de los abogados

de la fundación que es parte del equipo territorial, para orientar al equipo sobre derechos y deberes de las trabajadoras de Integra.

- *Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo*

Las funciones de las directoras asociadas a la **gestión pedagógica** constan principalmente de la reunión semanal de planificación con todas las educadoras, en las que conversan temas propios de cada nivel, organizan y realizan seguimiento a las actividades contempladas en la propuesta de gestión y en las jornadas de planificación, y discuten temáticas a tratar en una instancia de reflexión denominada "Tardes de Formación". Asimismo, en los cuatro jardines las directoras monitorean y lideran las instancias de planificación mensual del jardín (instancia donde tienen un día completo sin niños/as para planificar el trabajo mensual por nivel, donde participa todo el equipo de aula).

Las Tardes de Formación se realizan una vez al mes dentro de cada jardín. En ellas, la directora capacita al equipo completo sobre temas pedagógicos, como convivencia bien tratante, planificaciones, estrategias metodológicas, respuesta sensible hacia los/as niños/as, entre otros. Los temas tratados pueden ser lineamientos provenientes de Integra que son iguales para todos los jardines, así como también temáticas particulares de interés del equipo del jardín. Dichos temas orientan el trabajo diario con niños/as. La capacitación la lidera la directora y se apoya en las educadoras de párvulos. En ocasiones se distribuyen el trabajo entre las educadoras. Lo anterior depende de la cantidad de información que se debe entregar en esta instancia, asimismo del tiempo que dispongan para preparar el tema:

"Las Tardes de Formación son como para nosotros enseñarnos cosas nuevas de acá del jardín que vienen llegando, nuevos métodos, nuevas enseñanzas para que nosotros vamos aprendiendo y para enseñarles a los niños" (Técnico 2 Jardín Amarillo).

Respecto de las Tardes de Formación, las educadoras y agentes educativos, en general, ven esta instancia como la oportunidad de poder capacitarse y nutrirse en su quehacer pedagógico dentro del jardín.

El papel de las directoras en esta instancia es central. Son ellas quienes sistematizan todo el material y las orientaciones que llegan de Integra, focalizando este espacio en lo que es necesario aprender, reforzar o retroalimentar en el equipo, según las necesidades del jardín.

Durante el acompañamiento de la directora del jardín Grafito se participó en una instancia de formación donde se habló del Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia. Además de exponer las principales características de ambos documentos, se realizó un trabajo de reflexión en grupos que después se socializó entre todas. La directora estaba presente apoyando el trabajo de las educadoras y motivando al equipo a reflexionar sobre el tema. La instancia la lideraron tres educadoras. En esta instancia también se comparten los conocimientos adquiridos por las funcionarias que participan de alguna de las capacitaciones que ofrece la Fundación Integra. De manera complementaria, las directoras trabajan una vez al mes con la asesora técnica pedagógica de Integra, quien orienta y apoya el trabajo pedagógico de los equipos de sala. Ella revisa las planificaciones, observa y participa del trabajo en aula. Luego entrega retroalimentación y reflexiona en torno a lo observado con cada directora.

Las directoras del jardín Azul y Verde comentan que la Fundación Integra está implementando el Sistema de Fortalecimiento de Prácticas Pedagógicas (SFPP), donde se evalúa el desempeño de educadoras y agentes educativas en aula. Para ello, la directora se encarga de evaluar a las educadoras, y las educadoras a las agentes a través de un proceso de observación: *"(...) es un sistema que se hace con el fin de levantar información respecto a cómo lo estamos ejecutando en el aula, y ese es el liderazgo pedagógico (...)" (Directora Jardín Azul)*. Se aplica mediante una pauta de observación que permite realizar conclusiones sobre el equipo:

"tú de ahí obtienes eh... una conclusión en donde dices "¿saben qué? como equipo estamos bajos en esto" ¿sí? en esta dimensión...por ende nosotros vamos a hacer un plan de acción, y ese plan de acción va dirigido a fortalecer esa práctica pedagógica ¿te fijas? y esto dura a través del año. Ahora estamos en el proceso de observación, de marzo a mayo estamos observando"(Directora jardín Verde).

Como están recién comenzando con la implementación del SFPP en el jardín Azul, la directora escogió a la mitad de las educadoras y a la mitad de las agentes educativas para comenzar con el proceso. Este fortalecimiento implica que la directora se involucre con los equipos de aula y participe de experiencias educativas.

Dentro de la Política de Calidad Educativa de Integra, el SFPP es parte de su eje de evaluación educativa que tiene el objetivo de recoger información relevante para la toma de decisiones. Es así que se cuenta con un sistema de evaluación que entrega retroalimentación al establecimiento, respecto a su planificación educativa y el desarrollo de prácticas pedagógicas, para lo cual una de sus herramientas principales es el SFPP, que propone la observación y retroalimentación como un pilar fundamental para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas. jardines infantiles(Fundación Integra, 2017a).

En cuanto a la **gestión de recursos financieros y administrativos**, en el caso de los cuatro jardines, las directoras cuentan con el apoyo de las asistentes administrativas. Sin embargo, como lo manifiesta las directoras de los jardines Verde, Amarillo y Grafito, como directoras igualmente tienen que asumir algunas tareas de este ámbito, las cuales les toman bastante tiempo, sobre todo lo que tiene que ver con contestar correos y requerimientos de la Fundación Integra, que muchas veces solicitan información urgente simultáneamente de diferentes departamentos en un mismo momento, sin coordinarse entre ellos. El tipo de tareas que si pueden delegar a las asistentes incluyen, en el caso de la alimentación, contar diariamente a los/as niños/as, informar a la cocina y coordinar que la alimentación se entregue oportunamente. Respecto a la seguridad, también abrir la puerta de entrada, que está siempre con llave, y otras tareas como atender el teléfono, responder requerimientos que tienen que ver con materiales e infraestructura, revisar frecuentemente el correo electrónico del jardín, pero dependiendo del requerimiento estos pueden ser atendidos por la asistente o derivados a la directora, gestión de documentación para contratos, reemplazos y licencias médicas, entre otros. En general, respecto a la gestión de estos temas, la asistente es quien los coordina, pero las decisiones las toman las directoras.

En el caso de situaciones imprevistas que tengan que ver directamente con los/as niños/as, como, por ejemplo, accidentes de urgencia, estas son gestionadas directamente por la directora. La directora del jardín Amarillo menciona que el trabajo administrativo, la asistencia a reuniones regionales de Integra, y la gestión de situaciones imprevistas, le toman mucho tiempo y le restan dedicación a la gestión pedagógica del jardín, a la cual ella quisiera abocarse con mayor fuerza.

La gestión de recursos financieros la realiza directamente la asistente administrativa, siempre en comunicación y obteniendo el visto bueno de la directora. En los jardines Azul, Verde y Grafito, las directoras toman la iniciativa para obtener materiales cuando no les alcanzan los fondos o a principios de año cuando se demoran en llegar desde Integra, recurriendo a la colaboración del centro de padres y apoderados:

"Siempre estamos escasos de recursos, y para qué estamos con cosas, para todo lo que tú quieras hacer necesitas dinero, y nosotras como institución trabajamos con familias vulnerables, por ende no pedimos dinero, sí tenemos conformado el centro de padres que nos ayuda mucho, ellos cobran mil pesos mensuales y con eso hacemos muchas cosas, pero también hay ocasiones donde mandamos cartas a la municipalidad, donde mandamos carta a la ferretería que está cerca, que nos conoce, donde mandamos cartas a distintos lados para conseguir recursos (...)"(Directora Jardín Verde).

En el caso del Jardín Azul, la directora cuenta que tuvo que recurrir al centro de padres para comprar una impresora (la que tenían no funcionaba) y unos cuadernos.

Las asistentes administrativas además se coordinan directamente con el Centro de Padres (CEPA) para gestionar los recursos recaudados voluntariamente por las familias, como es el caso del jardín Amarillo.

Con respecto a la **gestión de recursos humanos**, en los cuatro jardines las directoras solo pueden tomar la iniciativa para escoger reemplazos, siempre y cuando no existan vacantes dentro de la institución. Este proceso es significado como engorroso y complejo. En los cuatro casos las directoras toman la iniciativa, en caso contrario, tendrían que esperar mucho tiempo para que les llegue un reemplazo de Integra central, pues Servicios Centrales suele no tener personal disponible. Tampoco pueden pedir cambios o desvinculaciones de la institución:

"(...) hay cero autonomía. Netamente es como cumplir el procedimiento que corresponde. Y obviamente tu tarea llega hasta que tú informas allá, y desde ahí se empieza a correr todo, dijéramos, el protocolo desde que si hay investigación o no, esa decisión la toman ellos" (Directora Jardín Grafito)

La tarea de evaluar al personal del jardín recae directamente en las directoras. Éstas tienen la facultad de evaluar a las funcionarias con contrato de planta que llegan al jardín por solicitud de traslado desde otros jardines de la institución. Tienen un periodo de prueba de tres meses. Luego de ese tiempo la directora evalúa su desempeño y les entrega retroalimentación. El compromiso es que mejorarán su desempeño en un plazo de tres meses más. Si no se cumple, la directora puede pedir que vuelvan a su jardín anterior: *"(...) si después de los 6 (meses) no funciona, se devuelve a su jardín antiguo, o se devuelve a su cargo, no se despide" (Directora Jardín Grafito).*

Respecto de las complejidades en el ejercicio del rol, las directoras del jardín Verde y Grafito consideran que el manejo de grupo a veces es complejo. Su experiencia en el cargo les ha enseñado que el rol de directora es solitario y que muchas veces es incomprendido por personas del equipo:

"Si bien es cierto somos todas un equipo, pero hay una pura directora, y cuando está todo bien te aman, y te adoran, pero niégales un permiso, ya no te aman tanto ¿te fijas? porque no todas las personas tienen la capacidad de empatizar con tu rol (...)" (Directora Jardín Verde).

Las directoras de los jardines Azul y Verde comentan que una de las limitantes que dificulta la gestión del funcionamiento de los jardines son las licencias médicas. De hecho, durante el acompañamiento, se pudo ver a una directora en aula reemplazado a una educadora ausente (jardín Verde). La gestión de los reemplazos es un tema complicado de gestionar para las directoras. Pues implica acomodar al personal para tener cubiertas todas las salas de la mejor manera posible, lo que afecta al clima laboral entre las funcionarias.

"acá de repente falta mucha gente entonces ella (la directora) tiene que estar, soluciona el problema, de cubrir salas, que no queden las salas con tías menos (...) de repente cuando ya falta una como que se hace complejo (...)" (Técnico Jardín Azul).

A la situación anterior se suma como una complejidad, en el caso de algunos jardines, el no contar con una educadora por sala. Esto es lo que relata la directora del jardín Azul que cuenta con 8 educadoras para 10 salas.

Sobre la **gestión del bienestar**, las directoras trabajan mucho en base a iniciativas de Integra central relacionadas con aplicación de protocolos a seguir, por ejemplo, en caso de vulneración de derechos de los/as niños/as. Las directoras se involucran en este tipo de gestión y están constantemente informadas sobre las situaciones de cada uno de los/as niños/as.

La Fundación Integra tiene un protocolo que entrega los procedimientos a seguir en caso de vulneración de derechos de los/as niños. Cuando en el jardín se tiene la sospecha de vulneración de derechos, las directoras contactan inmediatamente al equipo UPRI (Unidad de Protección a la Primera Infancia) para realizar el seguimiento del caso. También cuentan con el manual *Más Sano y Seguro*, que establece protocolos de aseguramiento del bienestar

de los/as niños/as en cuanto a su seguridad, higiene y alimentación. También disponen del reglamento de Convivencia Bientratante, que da cuenta de los lineamientos a seguir para que los/as niños/as estén protegidos en sus hogares y en el jardín.

En el jardín Grafito realizan seguimiento de los/as niños/as que han tenido inasistencias frecuentes y/o que se sospecha que puede estar en situación de vulneración. En estos casos, llaman por teléfono a los apoderados y apoderadas para enterarse de lo que está pasando, Si es que no logran comunicarse por esa vía o la situación es más compleja, las educadoras pueden hacer visitas domiciliarias, como en el caso del jardín Grafito.

Respecto de la **gestión de mejora y cambio**, todas las directoras manifiestan que le dedican parte de su tiempo a liderar la ejecución de la propuesta de gestión del jardín, que consiste en una serie de temas que se deben desarrollar para el buen funcionamiento del centro. Pudiendo dividirse en trabajo en distintas comisiones: gestión pedagógica, gestión de personas y equipos, gestión de familias, gestión del bienestar, gestión de cobertura, en el que participa todo el equipo del jardín. Cada comisión se preocupa de conseguir las metas que están en la propuesta de gestión durante un periodo de 2 años. La directora también forma parte de una comisión. En el caso del jardín Grafito, la directora está encargada de la comisión de gestión pedagógica, y a la vez, como en todos los jardines, es la encargada de monitorear que el trabajo de las distintas comisiones se realice: *“En el monitoreo de las metas cada comisión tiene que venir a darle el reporte po, entonces ella ahí tiene la visualización de toda la propuesta de gestión, nosotros siempre nos vamos reuniendo con ella”*(Educadora Jardín Amarillo).

La **gestión de redes**, en el caso de la mayoría de los jardines, es una tarea que las directoras ejecutan directamente con la municipalidad, los carabineros, Chile Crece Contigo, CESFAM, y otras redes locales tales como programa municipal de protección de derechos de los/as niños/as en el caso del jardín Amarillo, y profesionales de Cerro Navia Joven en el caso del jardín Grafito. Además, los jardines Amarillo y Grafito desarrollan vínculos con instituciones privadas para actividades con los/as niños/as y mantención del jardín.

En el jardín Azul cuentan con alumnas en práctica de la universidad UCINF y con el apoyo de alumnos de nutrición de la Universidad de las Américas, vínculo que gestionado por la directora.

En cuanto a la **relación con la familia**, en los cuatro jardines se potencia fuertemente la participación e involucramiento de las familias. Las invitan a ser parte del proceso educativo diariamente, a través de instancias como participar de experiencias pedagógicas, como por ejemplo ayudar a embellecer los espacios, participar de experiencias de aprendizaje como contar a los/as niños/as en qué trabajan y cómo: *“(...) les explicábamos de qué se trataban los trabajos, muchos apoderados tenían que venir a explicar sus trabajos”* (Apoderados Jardín Grafito). Además, las invitan a participar en jornadas de planificación, y desarrollan talleres para los/as niños/as en los que se realizan presentaciones a los que se invita a toda la familia, como en el caso del jardín Amarillo, en el que cuentan con taller de actuación, ballet, joyería, entre otros. Es así que, los jardines infantiles son vistos como de “puertas abiertas” por la comunidad educativa.

La relación cotidiana que tienen las directoras con las familias, se percibe en actividades como recibirlas en la mañana en la puerta del jardín y en ocasiones despedirlas a la hora de salida. También, atenderlos en su oficina para solucionar problemas o dudas que los apoderados tengan, así como también entregar contención ante situaciones difíciles: *“yo las atiende, jamás le digo a nadie “no, espérese” o que me espere porque estoy en colación porque empatizo que puede ser alguna situación grave o puntual”* (Directora Jardín Verde).

3.3 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en jardines privados

Para la construcción del caso de los jardines privados, se seleccionaron cuatro jardines infantiles de distintos sostenedores individuales. Para complementar esta información, se entrevistó además a una representante de una institución sostenedora grande que agrupa a 63 centros en cuatro regiones del país. A partir de la información de estos casos e informantes, se construyó la caracterización del rol de las directoras y de su liderazgo en los centros educativos privados.

A continuación, se presenta una tabla con los casos seleccionados:

Tabla 4: Centros educativos privados

Jardín	Antigüedad directora	Matrícula			Nº equipo docente	Nº equipo técnico	Nº equipo auxiliar y administrativo	
		SC	NM	NT				
1	Jardín Pera	13 años	20	28	0	3	9	4
2	Jardín Frutilla	5 años	10	12	17	3	5	2
3	Jardín Manzana	25 años	17	20	17	3	3	2
4	Jardín Naranja	12 años	15	51	13	3+1 (directora/educadora)	7	2

a. Panorama general de los centros de Educación Parvularia privados

Se sabe muy poco acerca de cómo son y cómo funcionan los jardines infantiles privados, ya que se trata de un grupo amplio y diverso que responde a distintos modelos de gestión y propuestas educativas, según los distintos propietarios que hay en el sector. Sin embargo, cabe destacar que la actual reforma a la Educación Parvularia, realiza un esfuerzo importante por poner el foco en establecer un marco normativo obligatorio y común para todos los jardines infantiles, incluyendo los del sector privado, mejorar estándares para los requisitos de funcionamiento y reconocimiento de todos los establecimientos y establecer un Plan de Reconocimiento Oficial y autorización de los jardines infantiles tanto públicos como privados.

La diversidad de este sector no permite construir una visión de conjunto sobre este tipo de jardines, en lo referente a propuesta educativa, normativas y condiciones para el ejercicio del cargo directivo.

Los jardines privados cuentan con la posibilidad de participar en el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, desarrollado por JUNJI, dentro del cual se evalúa la dimensión de liderazgo en los establecimientos. Sin embargo, la participación en este sistema de evaluación de estándares es voluntaria para los jardines privados y está sujeta a la solicitud del propio representante legal del jardín para ser aplicada por personal de la JUNJI (JUNJI, n.d.). De esta manera, aquellos jardines que no se acogen a este sistema, pueden aplicar otros criterios para la configuración de sus equipos profesionales y técnicos.

La institución privada incluida en las entrevistas a informantes cuenta con un perfil de cargo de las directoras, que define claramente lo que se espera de su rol, enfocando sus responsabilidades en torno a cinco ámbitos de gestión: educación, seguridad infantil, buen trato, margen (asociado a los temas de administración de recursos financieros) y personas. Además, todo el trabajo de los jardines infantiles y de sus directoras es evaluado en los procesos de auditoría llevados a cabo por los supervisores y además cuentan con el acompañamiento de la coordinadora encargada de ciertos jardines.

En el caso de jardines pertenecientes a propietarios pequeños no se cuenta con información que permita construir una tendencia respecto de la configuración de la carrera directiva en

este sector. Por la información adquirida en este estudio, se sabe que en ocasiones las directoras pueden ser a la vez las propietarias de los jardines y que además pueden ejercer como educadoras en aula.

En la institución sostenedora incluida en este estudio existen procesos de selección para quienes ocupan el cargo de directoras. Este proceso contempla dos vías, una interna enfocada en dar la oportunidad de acceder al cargo de dirección a las educadoras y técnicos de párvulo de la institución.

La otra vía es externa y permite la postulación al cargo de gente externa a la institución, existiendo un protocolo de selección, que incluye entrevistas personales con el área de selección, gerente de gestión de personas, gerente de operaciones, jefe de educación, y seguridad y bienestar infantil, y la aplicación de pruebas psicológicas. Esta institución además desarrolla para sus educadoras un Plan de Futura Líder, que consiste en una estrategia de acompañamiento y desarrollo de habilidades para ser directora. Este plan aplica para aquellas educadoras que pertenecen a la misma institución, que cumplen con ser subdirectora o mano derecha de la encargada, que les prepara para ser directoras y que han llegado a un nivel alto de evaluación y "madurez" en sus tareas.

Para los jardines de propietarios individuales o sostenedores pequeños, la oferta de formación continua y especialización es escasa ya que no están acogidos a ninguna institución grande capaz de proveer instancias propias de especialización.

b. Dinámicas de liderazgo en jardines privados

- *Caracterización general preliminar del rol de las directoras*

En los jardines privados incluidos en el estudio se visualizaron dos escenarios distintos respecto de la configuración del cargo directivo. Por un lado, directoras que a su vez son las propietarias del centro educativo (Jardín Manzana y Naranja) y que por ello poseen absoluta autonomía para resolver aspectos de diversa índole, pedagógica, financiera, de recursos humanos, etc. y por otro lado, directoras no propietarias que asumen una labor de carácter administrativa y como representantes de las propietarias, siendo mediadoras entre el centro y sus dueñas (Jardín Pera y Frutilla). Estas últimas corresponden a un cargo de confianza entregado por parte de los sostenedores o propietarios del centro, pero no son quienes toman decisiones pedagógicas. Este tipo de decisiones recaen en este sostenedor o propietario. Estas particularidades, sin duda, influyen en el rol y las características propias de la dirección que se lleva a cabo en cada establecimiento.

En general, tanto en el discurso como en la práctica, las directoras destacan como elemento central de su trabajo el ámbito pedagógico, al cual le dan mucha importancia, siendo el eje principal desde donde desarrollan su gestión. De formación inicial, la mayoría son educadoras de párvulos a excepción del jardín Manzana, donde la directora es profesora de educación física con especialización en psicomotricidad. Como en todos los otros jardines observados en el estudio, todas las directoras son docentes de profesión y dos de ellas además están ejerciendo de educadoras en el aula, lo que hace que la aproximación al cargo directivo sea desde una perspectiva educativa y centrada en el niño/a, por sobre otros ámbitos.

Además del ámbito pedagógico como prioridad en el cargo directivo, está el establecimiento de buenas relaciones con la familia y con el equipo perteneciente al centro. Se busca la armonía en las diferentes interacciones que se establecen, ya sea con apoderados o entre los mismos miembros de los jardines infantiles. Las directoras del jardín Pera y Frutilla tienden a reconocer su falta de manejo del ámbito administrativo, sin embargo, este aspecto pareciera ser irrelevante para su función, dado que rescatan que la dirección de un jardín debe estar en manos de alguien que sepa de educación por sobre

otros ámbitos, y en el jardín Pera existe el apoyo de una secretaria que lleva a cabo todas las tareas administrativas. En estos casos puntuales quienes toman las decisiones importantes son las sostenedoras de ambos jardines.

Las directoras que además son propietarias, tienden a desarrollar un liderazgo de tipo distribuido. Definen personas encargadas de áreas que se transforman, en algunos casos, en personas de confianza de la dirección. Por ejemplo, en el jardín Manzana la directora cuenta con una coordinadora administrativa y una coordinadora pedagógica, ambas tienen sus tareas definidas y se reúnen periódicamente con la directora para dar cuenta de diversos temas. Esta directora en particular cuenta con estudios de especialización en gestión educativa, lo cual se traduce en la definición y monitoreo de metas claras en su centro, involucrando en forma activa a diversos miembros del equipo. Esta directora además ejerce un rol importante en cuanto a transferir información y actualizar a su equipo:

"Ella (directora) siempre nos está diciendo, ejemplo, ahora que salieron las bases, igual se conversó antes de cómo se iban a trabajar, cómo lo íbamos a hacer, se habló con todo el personal. Si bien es algo nuevo, ella siempre lo trae, siempre nos está renovando y actualizando a todos en general..." (Educadora jardín Manzana)

Por otro lado, las directoras que no son propietarias del jardín, aunque también se encargan de aspectos administrativos y pedagógicos, no presentan características de un liderazgo definido dado que, de acuerdo a lo relatado, la tarea principal de estas directoras **es velar por el buen funcionamiento del centro**, sin tener una injerencia mayor en decisiones respecto al personal, presupuesto, cambios estructurales u otros ámbitos. Se observa una cierta autonomía en cuanto al ámbito pedagógico, sin embargo, las decisiones finales en todo aspecto son tomadas por los sostenedores.

Es posible señalar que, en general, las directoras de los centros estudiados se ven a sí mismas como las encargadas de que todo funcione de forma correcta en el jardín, propiciando instancias de trabajo colaborativo con su equipo, para el cumplimiento de objetivos de carácter pedagógico y para el fomento de buenas relaciones con las familias. Ambos grupos de directoras se diferencian en cuanto al nivel de autonomía en la toma de decisiones. Mientras que las directoras que no son propietarias dependen de las decisiones de los dueños de los jardines, las directoras y propietarias deciden ampliamente sobre el funcionamiento del centro, por lo que sus posibilidades para ejercer el liderazgo son mucho mayores.

- *Distribución del liderazgo en los centros*

La distribución de liderazgo en los jardines privados varía de acuerdo con las dinámicas particulares de cada centro. Si bien los diferentes miembros de los equipos de cada centro expresan un pleno conocimiento de sus funciones, se observan algunos desacuerdos cuando a los miembros se les pregunta por las funciones del resto del equipo. Por ejemplo, en el jardín Frutilla se observa falta de claridad sobre quién subrogaría oficialmente a la directora cuando ésta no se encuentra. Los miembros de este jardín, educadoras y técnicos, establecen inferencias respecto a la persona responsable que reemplazaría a la directora, ya que según señalan, esto no está explicitado. Asimismo, en el jardín Pera el rol de la directora, que a su vez ejerce como educadora, parece confundirse, al punto de que los apoderados desconocían el rol directivo de esta educadora.

En los jardines Manzana y Naranja donde ambas directoras son las propietarias del centro, se observa mayor claridad en cuanto a la distribución del liderazgo, hay personas encargadas de aspectos específicos y cuyas tareas son reconocidas por toda la comunidad, es decir, si la directora se ausenta, todos saben a quién recurrir y para qué situación. En el jardín Naranja, la directora y educadora está en aula y se encarga de lo pedagógico, trabaja directamente con la directora administrativa, que es una persona de confianza, amiga de la directora y profesora de inglés del jardín. Los roles se comparten y la

directora pedagógica y dueña del centro, delega las tareas de recursos financieros en la directora administrativa.

En el jardín Manzana la propietaria es profesora de educación física de profesión, realiza docencia en la universidad, por lo que su presencia en el jardín es parcial. Esta directora delega las tareas a su coordinadora administrativa (quien se encarga del aspecto logístico y documentación) y a la coordinadora pedagógica (quien se encarga del ámbito educativo), ambas educadoras de diferentes niveles del jardín. Asimismo, al implementar un nuevo proyecto, la directora conversa con algún miembro de la comunidad, ya sea educadora o técnico e invita a liderar esta tarea. En este caso la directora intenta dar roles protagónicos a su personal destacando sus fortalezas a fin de potenciar el proyecto educativo:

"...no, no decido nunca sola. Sí hablo y digo, mira, pero no decido sola. Aquí decido con los dos psicólogos que siempre están conmigo apoyándome, porque primero pido que hagan un informe, toda la historia. Y segundo, viene para acá, si es con contratación, viene para acá y funciona en cada una de las salas y escucho la opinión de las tías..." (Directora jardín Manzana)

En el jardín Pera, la directora que también es educadora y se encuentra la mayor parte de su tiempo en aula, es subrogada por una persona de confianza de los sostenedores, quien cumple el cargo de secretaria en el centro, mientras que en el jardín Frutilla, esta directora que trabaja solo media jornada, es subrogada por la educadora que lleva más tiempo en el centro.

- **Relación con la institución sostenedora**

En el caso de los jardines cuya directora es a la vez propietaria del centro (jardines Manzana y Naranja), éstas tienen autonomía absoluta en el uso de recursos y toma de decisiones. Una situación distinta ocurre en el caso de las directoras de los centros Pera y Frutilla, quienes mantienen relación directa con los propietarios de los centros, los cuales asisten periódicamente a los jardines y están ampliamente informados de todo lo que acontece, en cuanto al ámbito educativo, del personal, financiero, relación con apoderados, entre otros-

Estos dueños son personas relacionadas con el mundo de la educación, siendo antiguas directoras de jardines o dueñas de otros. Son ellos los encargados de tomar la decisión final respecto a las diferentes áreas, desde lo que involucra al personal hasta lo financiero. Las directoras serían una especie de nexo o puente directo que los conecta con el acontecer del centro, siendo este un cargo de confianza que se les entregó dada su antigüedad laboral y características personales. En el ámbito pedagógico estas directoras poseen autonomía, en la dirección de las planificaciones educativas que se desarrollan a diario en los diferentes niveles del centro educativo. También tienen la libertad para reubicar a su personal en caso de ausencias o eventualidades propias del personal. Sin embargo, para contratación o despido no poseen autonomía, aunque se les considera en la decisión. Asimismo, para el desarrollo de actividades propias del calendario anual, por ejemplo, el día de la madre, del carabinero, etc., las directoras deben comunicar los planes a los propietarios y estos últimos aprueban la actividad, horario y presupuesto destinado.

"Las dueñas, sí, las dueñas dirigen todo el cuento, por ejemplo, si uno tiene algún problema mayor que uno ya no pueda solucionar dentro del jardín, nosotros nos dirigimos a las dueñas. Cada dueña, como le explicaba delante, la dueña en cada jardín tiene una delegada que es la directora ¿ya? la directora la representa a ella, ellas toman decisiones mayores, no sé po, por ejemplo eh... van a cortar el agua, algo tan cotidiano, van a cortar el agua y tenemos que trasladar a los niños a otro jardín, no sé, un ejemplo así, como situaciones más drásticas, o van a retirar a un niño del jardín por tal motivo, entonces nosotros como directoras, yo como directora le informo a la dueña "mira, pasa esto, pasa lo otro" y ellos toman la decisión..." (Directora jardín Pera)

Las instancias de comunicación son variadas entre directoras y propietarios, estos últimos asisten casi diariamente al centro en algún momento de la jornada y en reuniones informales con las directoras, éstas reportan lo que sucede en los diferentes ámbitos. El apoyo de los propietarios es constante y se visualiza en aspectos tales como la resolución de conflictos con el personal y/o apoderados, cuando las directoras lo requieren. En algunos casos las

directoras se encargan de cobrar y recolectar las mensualidades, pero no se encargan de entregar sueldos ni pagar a proveedores. 3 de los 4 jardines cuentan con un contador externo que realiza estas funciones.

- *Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo*

Las funciones de las directoras varían dependiendo del centro, sin embargo, todas señalaron que sus roles se centran mayormente en la **gestión pedagógica**. Son las encargadas de velar para que la función educativa del jardín se desarrolle de forma adecuada. Con diferentes matices, las directoras se encargan de supervisar el trabajo pedagógico de las educadoras observando sus clases y planificaciones, se reúnen con ellas para conversar sobre el plan anual y coordinan reuniones para llevarlo a cabo, entre otras tareas. Además, el hecho de que dos directoras se desempeñen además como educadoras dentro de los jardines, repercute en que pasen bastante tiempo de su jornada en el aula, llevando a cabo tareas relativas a su nivel, como ocurre en los jardines Pera y Naranja.

En el caso de las directoras con dedicación exclusiva al cargo de directoras, su involucramiento con el ámbito pedagógico está más bien relacionado con la coordinación de las actividades y con el estar presentes y al tanto de lo que está sucediendo en este ámbito, especialmente en el caso del jardín Manzana donde existe el cargo de coordinadora pedagógica, a quien la directora supervisa directamente, velando para que las planificaciones se entreguen y exista una retroalimentación del trabajo pedagógico adecuado.

Otro punto en común encontrado, responde al énfasis de las directoras en su **trabajo con las familias**. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas con los distintos actores, los jardines buscan el involucramiento de este estamento en la educación de los/as niños/as, y son las directoras quienes propician y lideran el fomento de las buenas relaciones con las familias. Esto se observa en la rutina diaria donde los apoderados tienen las puertas abiertas al centro y son las directoras quienes atienden los requerimientos y dan acogida a las familias.

Dado que las directoras del jardín Frutilla y Naranja se encuentran en aula, su trabajo se desarrolla mayormente en esta área, con un rol pedagógico y en terreno. En estos dos establecimientos hay personas encargadas del ámbito administrativo, por lo que pueden delegar estas tareas a otros para enfocarse en la gestión pedagógica propiamente tal. Estas tareas administrativas se tratan del registro diario de la asistencia, redacción de comunicaciones para los apoderados, contestar el teléfono, realización de boletas y/o certificados, y atender temas logísticos, como coordinar cuando falta alguien del personal y responder mails. A estas tareas se suman labores más domésticas, como abrir la puerta a los apoderados que van llegando y realizar llamadas telefónicas para solucionar diversos temas.

De los casos observados, la directora del jardín Frutilla es quien más dedica su jornada a la **gestión administrativa**, en la media jornada que asiste, se dedica a la atención telefónica, a contestar correos electrónicos, completar las listas de asistencia y apoyar con material didáctico a las educadoras extrayendo información del computador.

"...Pero sí a veces me hacen, me lo devuelven, "tía, respóndele a tal...", a ti por ejemplo. Yo te respondía los correos... (...) ...Ella (sostenedora) los lee y me dice "mira, te respondieron esto" y yo voy, abro el correo y lo respondo, reviso lo que haya que hacer y se lo devuelvo..."(Directora jardín Frutilla).

En cuanto a las tareas relacionadas con el **área pedagógica** que las directoras realizan aparte de su trabajo en aula consisten por ejemplo en colaboración logística con material de apoyo en aula, es decir, el aseguramiento de la existencia, suficiencia y actualización de los materiales didácticos en las aulas:

"Yo me junto con ellas todas las semanas, en un ratito. No te voy a decir que es una hora porque no podemos estar una hora, eh... nos juntamos 20 o media hora... Ahí conversamos todo, eh... conversamos tanto de los

apoderados, conversamos de los niños, eh... conversamos si hay algún problema, em... cómo se sienten ellas, eh... el apoyo pa ellas también, todo..."(Directora pedagógica jardín Naranja)

Si bien las otras dos directoras no están en aula, su labor principal también está centrada en actividades relacionadas con supervisión y aseguramiento del buen funcionamiento del jardín y los procesos pedagógicos, propiciando un adecuado ejercicio profesional de las educadoras del centro. Se autodenominan unas facilitadoras de las tareas de aula y están pendientes de las necesidades que van surgiendo durante la jornada, como atender imprevistos con los/as niños/as y/o apoderados, reunirse con la sostenedora, si es necesario apoyar al equipo en el aula, ayudar con la alimentación de los/as niños/as, entre otras tareas.

Asimismo, desarrollan tareas relacionadas con la **gestión de mejora y cambio**, siendo parte de la creación comunitaria del PEI y velando por el cumplimiento de los objetivos determinados en éste, planificando y monitoreando las metas propuestas.

3.4 Caracterización del rol de directoras y prácticas de liderazgo en escuelas de párvulos del sector municipal

Para la construcción del caso de las escuelas de párvulos municipales se seleccionaron tres establecimientos de distintas comunas, se entrevistó a una representante de la comuna sostenedora y se revisó documentación pública relativa a los concursos públicos de directores para estas escuelas. A partir de esta información se construyó la caracterización del rol de las directoras y de su liderazgo en las escuelas de párvulos municipales.

A continuación, se presenta una tabla resumen de los casos seleccionados:

Tabla 5: Centros educativos privados

	Jardín	Antigüedad directora	Matrícula			Nº equipo docente	Nº equipo técnico	Nº equipo auxiliar y administrativo
			SC	NM	NT			
1	Escuela Menta	4 años		56	61	11 ³⁴	7	6
2	Escuela Manzanilla	13 años	71	71	75	10	10	12
3	Escuela Boldo	3 años	-	-	109	5	5	1

a. Panorama general las escuelas de párvulos del sector municipal

Según lo que los informantes pudieron entregar, existe poco conocimiento sobre cómo funcionan en conjunto las escuelas de párvulos municipales, excepto que tienen Reconocimiento Oficial ministerial, por lo que deben cumplir las mismas exigencias que una escuela básica, además tienen la posibilidad de recibir recursos como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y subvención para Programa de Integración Escolar (PIE).

Los actores entrevistados plantean que estos recursos extra, en comparación a otras modalidades, les permiten tener mayor libertad y autonomía de la gestión, pudiendo además realizar los arreglos e innovaciones que consideren más convenientes según sus proyectos educativos propios. Se trata además de establecimientos que cuentan con un equipo mucho más grande que los de los jardines regulares, porque integran profesionales PIE, por ejemplo.

Por esta razón, en temas administrativos las escuelas de párvulos funcionan como una escuela básica, teniendo que cumplir con los mismos requerimientos que estas para contar con reconocimiento oficial. Estos requerimientos mínimos son: tener un sostenedor, contar con un proyecto educativo inclusivo, planes y programas de estudio, reglamento de

³⁴ 4 de estos profesionales son parte del equipo PIE de la escuela.

evaluación y promoción ajustado a las normas mínimas nacionales, un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar, contar con personal idóneo y personal asistente de la educación suficiente, acreditar capital mínimo pagado en proporción a la matrícula proyectada, acreditar que la infraestructura, mobiliario, equipamiento y material didáctico adecuado al nivel y modalidad de educación inicial.

Más allá de estos requerimientos, los estándares o normativas de las directoras dependen de cada institución sostenedora.

b. Carrera y desarrollo profesional de las directoras

- Acceso al cargo de directora

Las directoras de las escuelas de párvulos municipales acceden a este cargo por medio de concurso público, al igual que un director de escuela básica o liceo. Existen requisitos básicos establecidos en el artículo 24 del DFL N° 1, de 1996, destacando el ser profesional de la educación según lo dispuesto en el artículo 2º del Estatuto Docente, es decir, poseer título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades o Institutos Profesionales, o bien, ser persona legalmente habilitada para ejercer la función docente o autorizada para desempeñarla de acuerdo a las normas legales vigentes, contar a lo menos con perfeccionamiento en las áreas pertinentes a la función docente directiva (por ejemplo, programas del Plan de Formación de Directores de Excelencia, entre otros) y experiencia docente de cinco años.

Además, deben suscribir con el sostenedor un convenio de desempeño público en que se incluyen las metas anuales estratégicas de desempeño del cargo durante el periodo y los objetivos de resultados a alcanzar anualmente, con indicadores, medios de verificación y consecuencias de cumplimiento e incumplimiento. Así, el sostenedor podrá pedir renuncia anticipada de la directora en caso de que el grado de cumplimiento de los objetivos sea insuficiente.

- Apoyos para sumir el cargo y formación continua

En cuanto a perfeccionamiento o apoyos a las directoras, las directoras de las escuelas pueden acceder a los cursos *e-learning* y *b-learning* del CPEIP, y pueden acceder al plan de formación de directores. No obstante, estas instancias no son específicas para el nivel de educación inicial, sino más bien están orientadas a los niveles primario y secundario. En cuanto a apoyos propios de las instituciones sostenedoras, uno de los representantes plantea que existen reuniones de directores y docentes, pero que las educadoras y directoras normalmente no participan porque su realidad es muy distinta a escuelas o establecimientos de otros niveles.

c. Dinámicas de liderazgo en escuelas de párvulos del sector municipal

- Caracterización general del rol de las directoras

Las directoras de las escuelas de párvulos visitadas poseen un liderazgo pedagógico muy marcado. Las escuelas Menta y Manzanilla poseen un equipo de trabajo que apoya todas sus tareas administrativas y de gestión logística del establecimiento, cuentan con las condiciones para llevar a cabo actividades como observación de trabajo de aula, reuniones pedagógicas con sus equipos de gestión, formulación del PEI y PME, entre otras, que son las que consideran más importantes y que más ocupan sus jornadas. Estos equipos se componen de una persona encargada de la parte administrativa y en el caso de la escuela Manzanilla, una jefa de UTP y encargada de convivencia, mientras que, en el caso de las Escuelas Menta y Boldo, donde no existe jefa de UTP, es la misma directora que lidera completamente el trabajo pedagógico.

Estas directoras son reconocidas como una autoridad dentro de los establecimientos, ganándose el respeto de la comunidad educativa a partir de su carácter firme pero empático, y la experiencia que han ganado como directoras de otros jardines (como la directora de la escuela Menta), de la gran cantidad de años que llevan cumpliendo este rol dentro de la escuela (como la directora de la escuela Manzanilla), o de su trayectoria general (caso escuela Boldo). A pesar de la autoridad que generan dentro de sus escuelas, las directoras son reconocidas por su capacidad de ponerse en el lugar de todas las funcionarias, y por el compromiso con la escuela que las lleva a dedicar incluso tiempo y recursos personales a arreglos de infraestructura, o actividades extraprogramáticas de la escuela.

"A pesar de que es tan joven la tía, de la capacidad de liderazgo que ella tiene, de saber todo, de trabajar. Hay gente que nace líder, yo creo que ella nació así. Sí, pero además otra cosa que es impresionante es como de proactiva, ella por ejemplo como que nunca se queda quieta en qué se puede hacer para mejorar".
(Apoderada Escuela Menta)

Dentro de las escuelas visitadas se observó un buen ambiente de trabajo y un clima agradable de convivencia entre las funcionarias, atribuido en algunos casos a la capacidad de las directoras de igualar a todos dentro de la escuela, sin hacer diferencias por favoritismo o de puesto de trabajo dentro del equipo. Educadoras, técnicos, auxiliares y equipo directivo y administrativo almuerzan, comparten y se movilizan juntos comprometidos con el establecimiento. En otro de los casos, el buen clima se sustentaba principalmente en la labor de la directora de reconocimiento de las capacidades individuales de cada uno y de delegación de roles en todos, además de en el buen trato.

En general, se destaca un rol de una jefa justa y humana, con una presencia importante al momento de defender a su equipo y de decidir qué es lo que más le conviene a la escuela, además de ser referentes importantes en el ámbito pedagógico.

- **Distribución del liderazgo en los centros**

Como ejercen un liderazgo más distribuido, con tareas y toma de decisiones importantes tanto pedagógicas como administrativas delegadas en sus equipos de trabajo, las directoras de las escuelas de párvulos cumplen el rol de supervisar y coordinar que todo funcione en la escuela, poniendo especial énfasis en los aprendizajes y el bienestar de los/as niños/as.

En estos jardines las principales tareas delegadas a otras personas de los equipos son las administrativas, con el apoyo de una o más funcionarias que responden los requerimientos del MINEDUC y de las corporaciones municipales a las que pertenecen. Además, delegan tareas más operativas, como, por ejemplo, subir la asistencia a las plataformas online, para ellas *"poder hacer cosas que realmente importan"*, como la formulación del PEI y el monitoreo de las metas, y los planes de formación ciudadana y de seguridad.

Además, en las escuelas de párvulo del estudio se observó que las directoras confían y están seguras de sus equipos y sus capacidades, por lo que se sienten cómodas delegando tareas y responsabilidades. Esto se ve reflejado en que sus jornadas no son absorbidas por tareas burocráticas o de papeleo administrativo, lo que permite que las funcionarias tomen decisiones importantes dentro de sus áreas. Así, en la escuela Boldo la directora ha determinado que todos los miembros del equipo asuman tareas además de las educativas, que van desde desarrollar los talleres anuales de arte de la escuela hasta encargada de bienestar del personal. En la escuela Manzanilla, la jefa de UTP toma decisiones respecto de temas pedagógicos y de planificación, y solo informa a la directora sobre éstas.

"La tía es algo íntegro, o sea es como que siempre tiene que estar pendiente de todo, como directora que es y tiene que administrar todas las cosas del jardín, entonces como decirte un rol en específico, yo creo que no [...] Es que el rol del director tiene que ver todo po, o sea independiente de que nosotras tengamos como, eh, jefas de área, por así decirlo, igual tienen que informarle a la tía" (Educadoras Escuela Manzanilla).

- Relación con la institución sostenedora

Las directoras de escuelas de párvulos se caracterizan por una actitud muy empoderada frente a los requerimientos y necesidades de las corporaciones. A partir de esta actitud se han ganado espacios de autonomía. Por ejemplo, tienen completa autonomía en decisiones pedagógicas y de selección de personal, temáticas que consideran cruciales para poder llevar a cabo las metas de las escuelas.

En temas financieros ninguna plantea problemas de falta de recursos. Dos de ellas se ven beneficiadas por los recursos SEP, que permiten financiar profesionales, extensión horaria y materiales. La tercera accede a recursos porque la comuna cuenta con recursos propios. Estas escuelas de párvulos eran reconocidas por las corporaciones como escuelas de muy buena calidad, y son felicitadas constantemente por las innovaciones que desarrollan en el aula, y la buena educación y cuidado que entregan a los niños y niñas. Por esta misma razón, las directoras sienten que tienen capacidad de negociación con las corporaciones.

Pese a esto, su principal queja respecto de las instituciones sostenedoras es que no les escuchan cuando requieren más recursos para hacer mejoras de infraestructura o innovación. Existe la idea de que se les reconoce su buen trabajo, pero que este reconocimiento no se ve reflejado en entrega de apoyos materiales necesarios para la mejora de los centros:

"Necesita más recursos, pero tomando en cuenta que, por ejemplo, cuando hemos hecho actividades acá en la escuela, nos llenan de palabras y de halagos y todo, pero como que igual ella de repente se a problema, porque tiene que estar como insistiendo, insistiendo, y así, a pesar de los halagos que podemos tener como escuela, como comunidad, yo creo que ahí a lo mejor queda un poco coja" (Técnicos Escuela Menta).

- Funciones de las directoras y prácticas de liderazgo

La principal función de las directoras de las escuelas de párvulo es manejar, guiar y apoyar el camino de toda la comunidad educativa hacia la mejora y las metas que se han propuesto. Sus equipos las describen como ejemplos de entrega, y señalan que se preocupan constantemente de que todo funcione bien y de solucionar problemas que impiden que esto ocurra.

En general, la principal área donde se enfocan es en la **gestión de mejora y cambio**, tomando las decisiones importantes en temas pedagógicos y recursos, basadas en evidencia disponible a través de diagnósticos y datos recolectados, y del monitoreo de metas propuestas por toda la comunidad, junto con la **gestión pedagógica**. A partir de las bases del concurso público para acceder al cargo, las directoras de estas escuelas tienen especificado dentro de sus funciones estratégicas en relación a lo pedagógico la organización, orientación y observación de las instancias de trabajo técnico-pedagógico y el desarrollo profesional de las educadoras del establecimiento, facilitando la implementación de propuestas por parte de ellas.

Incluso en el caso donde existe una educadora que se encarga de los temas técnico-pedagógicos, la directora es parte de las reuniones y monitorea a través de acompañamiento e involucramiento lo que ocurre en el aula. En la Escuela Manzanilla, donde no existe el apoyo de un equipo PIE, una de las tareas más importantes de la directora es la búsqueda de oportunidades de capacitación, tanto formal como informal, para la evaluación de niños y niñas con necesidades educativas especiales, para lo cual las educadoras plantean que no tienen los conocimientos necesarios y que hace difícil su labor, como también se observó en la escuela Boldo.

La escuela Boldo presenta un ejemplo interesante de liderazgo pedagógico de la directora, que a partir de su llegada ha trabajado por implementar aprendizaje por proyectos intencionados por los niños y niñas, y proyectos de aula, liderados por las educadoras y técnicos. Para hacer esto, se hizo un trabajo de capacitación en las reuniones semanales, en el que participa todo el equipo del jardín, que ella misma lideró. Del mismo modo, ha

apuntado a integrar al equipo PIE al trabajo de aula de manera activa, determinando que las educadoras diferenciales que pertenecen al PIE participen de la planificación y lideren aprendizajes para todos/as los/as niños/as. Ambos procesos han sido potenciados por la introducción del diseño universal de aprendizajes.

En cuanto a temas de **gestión de bienestar**, dos escuelas tienen profesionales especializados (profesionales parte del equipo PIE como psicólogos, y nutricionistas y pediatras) que están dentro de la escuela o la visitan semanalmente. Las directoras son parte y lideran las reuniones sobre seguridad y protocolos de acción de la escuela, con especial interés en que la comunidad educativa completa los conozca, tanto en temas de accidentes, incendios, etc, como en temas de vulneración de derechos.

La gestión de **recursos financieros y la gestión administrativa** son delegadas en los equipos de gestión o directivos, por lo que las directoras no se encuentran muy enfocadas en estos temas, más allá de supervisar que todo se lleve a cabo de la mejor manera posible. Esto les permite mantener su foco en el bienestar de los/as niños/as.

"Tener que ver lo que me falta para hacer la solicitud a la Corporación que es como el administrativo, equipamiento, y me absorbe mucho tiempo, pero... trato de como: 'ya tía, necesitamos esto, esto' y se lo paso y me voy, me arranco, entonces ella tiene que hacer la cotización y todo, yo no hago ese trabajo" (Directora Escuela Menta).

En dos de estas escuelas la **relación con las familias** es una de las principales dificultades o desafíos de gestión, según el relato de las directoras. Señalan tener problemas vinculados a la poca valoración de la profesión y el trabajo de las educadoras y técnicos por parte de los apoderados –gran parte de ellos, profesionales– situación que se traduce en discusiones y maltratos. Además, en ambas escuelas perciben que la política de puertas abiertas muchas veces deriva en interrupciones de los apoderados y apoderadas a las actividades, generando desorden en los niños y niñas. Así, asumen como desafío, dejar en claro la importancia de las actividades y experiencias que los/as niños/as llevan a cabo dentro de la comunidad educativa, y enseñar el respeto que deben tenerle a las educadoras y técnicos. Las directoras también declaran que se les hace más difícil el comprometer a las familias en la educación de sus hijos/as, aunque existe en ambas escuelas el sello y la preocupación por un trabajo colaborativo con las familias.

En contraste, la escuela Boldo, ubicada en un sector más vulnerable, tiene un fuerte arraigo comunitario. Se trata de un centro ubicado en el corazón de una villa, que atiende a familias del sector y donde las relaciones locales trascienden a los apoderados: hay vínculos con la feria libre del barrio y con la junta de vecinos, y se organizan actividades abiertas a la comunidad que cuentan con alta participación. Así, las relaciones con la familia se perciben como colaborativas y no demandantes respecto de las tareas de gestión de la directora.

Además, se releva la importancia de responder a las peticiones de los apoderados y apoderadas de manera inmediata, por lo que las reuniones y entrevistas con la directora son muy comunes y hacen parte importante de la jornada laboral, recibiendo sus quejas, consultas y comentarios:

"Un papá desconfiado es un papá en el fondo peligroso, no porque te vaya a tomar mala, peligroso porque se va a ir de a poco desvinculando. Si tú no le solucionas su desconfianza y le vuelves a dar la certeza de que acá en el jardín, digamos, las cosas están pasando bien, que esto pasó por esto, que vamos a hacer esto, que lo solucionamos con esto, y vuelves a ganarte a ese papá, ese papá se te va a desvincular del proceso educativo del niño, entonces finalmente va a estar dissociado, lo va a traer porque tiene la necesidad de dejarlo en un lugar, pero no le va a dar la importancia que tiene, entonces, claro, entonces eso son cosas que son súper importantes, tú a los papás tenés que tenerlos siempre confiados, cercanos, participativos, comprometidos" (Directora Escuela Manzanilla).

En el caso de las escuelas Menta y Manzanilla, las directoras son las primeras en recibir a los apoderados ante cualquier problemática, mientras que en la escuela Boldo existe un protocolo de atención de apoderados más específico, donde la primera persona en recibirlos

es la educadora, y después si necesitaban pueden conversar con la directora. La educadora es parte de esa reunión también.

En general las escuelas de párvulos son una modalidad muy específica, además de diferenciarse de las otras modalidades de centros de educación infantil visitados en temas de requerimientos como planes de formación ciudadana y PME, el perfil de los/as niños/as que reciben, los apoyos administrativos y las posibilidades de recursos de que disponen, también se diferencian entre sí, dependiendo del contexto en que se encuentran emplazadas y la historia específica de cada escuela, por lo que, en muchos aspectos, no es posible realizar generalizaciones válidas más allá de los 3 centros que son parte del estudio.

4. Análisis transversal del rol de las directoras y de las dinámicas de liderazgo en los centros educativos

A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos acerca del rol de las directoras de centros de Educación Parvularia, y de las dinámicas de liderazgo que se dan al interior de éstos. Esta síntesis ha sido construida a partir de los 20 centros estudiados, los que, a su vez, dan cuenta de cinco distintas modalidades de centros educativos. El análisis se apoya en la construcción de una matriz comparativa de funciones y prácticas de liderazgo entre las cinco modalidades de jardines³⁵. Por medio de esta síntesis se intenta mostrar un panorama general del liderazgo en Educación Parvularia, relevando aquellos aspectos comunes entre las distintas modalidades y dando cuenta de algunas especificidades.

4.1 Caracterización del rol de las directoras

Configuración del cargo directivo en los centros

A partir de lo que se pudo observar en los casos estudiados, cabe sostener que existen diferencias en cuanto a la configuración del rol directivo entre tipos de jardines. En algunos casos, como en los jardines privados, las directoras son también las propietarias de los jardines, por lo tanto, tienen plena autonomía para tomar decisiones y administrar los jardines de acuerdo a sus propias orientaciones. En los demás jardines, que dependen de instituciones sostenedoras, las directoras siguen orientaciones y lineamientos definidos por estas instituciones y cuentan con escasa autonomía, ya sea en manejo de recursos o en innovación pedagógica.

En los jardines privados, por ejemplo, se observó que el rol de las directoras adquiere cierta ambigüedad, ya que algunas son propietarias de los centros, por lo tanto, toman todas las decisiones, aunque en términos formales puedan no figurar como directoras de los jardines. Otras directoras son al mismo tiempo educadoras de aula. Otras son coordinadoras netamente administrativas.

A diferencia de los jardines privados, en los administrados por instituciones públicas, el rol de las directoras está más delimitado y, por lo tanto, el papel que ellas ejercen en los jardines, tiene más similitudes entre sí. Por ejemplo, estas directoras, salvo algunos casos, no tienen cursos a cargo, y cuando van al aula, es porque hacen acompañamiento a una educadora o porque monitorean el trabajo en el ámbito de desarrollo y aprendizaje, lo que no impide que estas apoyen en sala cuando se presentan ausencias de personal que no pueden ser suplidas por otras funcionarias. Por otro lado, la relación de estas directoras con el nivel central de la institución sostenedora está más definido y así también sus funciones dentro del jardín. Esto no quiere decir que no haya diferencias en cuanto al tipo de liderazgo que estas directoras ejercen al interior de los centros, pero sí que la configuración de sus cargos tiene límites y definiciones más claras que en los jardines privados.

Los jardines, dado que son instituciones pequeñas (los más grandes de los jardines visitados tienen 10 educadoras, y los más pequeños tienen 2) constituyen organizaciones con

³⁵ Ver matriz en Anexo C.

jerarquías simples. No existen equipos directivos que acompañen a las directoras. Comúnmente, éstas se apoyan en una educadora de confianza, quien hace de subrogante. A lo sumo, algunas de las directoras estudiadas cuentan con un apoyo administrativo. Tampoco existen equipos especializados de apoyo, salvo en el caso de las escuelas de párvulos que cuentan con equipos pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE).

De esta manera, las directoras configuran equipos para áreas específicas del funcionamiento general de los centros a partir de las mismas educadoras y técnicos. Así, a las funciones de aula que éstas ya tienen, se les asignan otras funciones temáticas, como, por ejemplo, encargada de artes, encargada de huerto, encargada de salud y bienestar, entre otras funciones. De esta manera, las directoras generan una orgánica al interior de los centros que les permite distribuir responsabilidades y contar con un apoyo para cada área.

Salvo las directoras de las escuelas de párvulos, quienes ejercen el cargo directivo en los centros no son elegidas por concurso público. JUNJI e Integra tienen sus propios criterios y procesos de selección. El acceso al cargo en los jardines privados depende de una decisión del propietario. El cargo de dirección en los centros, generalmente, es ocupado por una educadora con algunos años de experiencia en aula y/o dirección de centros.

En general, las directoras permanecen largos períodos en los jardines. De hecho, en promedio, las directoras de los 20 casos estudiados tienen una antigüedad de 10 años en los jardines.

Formación y preparación para el cargo

Los casos estudiados permiten constatar que quienes desempeñan cargos directivos en centros pertenecientes a instituciones sostenedoras grandes tienen más posibilidades de acceso a cursos, capacitaciones e inducción. No obstante, estas iniciativas de formación son muy recientes en la Educación Parvularia. Por ejemplo, en JUNJI e Integra, se trata de acciones que se realizan por primera vez. En el caso de directoras de centros acogidos a municipios o pertenecientes a sostenedores privados individuales, las opciones de acceso a inducción y formación específica para la dirección en Educación Parvularia, son mínimas. En general, quienes optan por acceder a algún tipo de especialización en gestión o liderazgo, acceden a una oferta formativa orientada al nivel escolar, sin especificidades para la educación inicial.

Así, el aprendizaje y la formación de competencias y habilidades para el cargo, descansa en gran medida en la experiencia acumulada, más que en las opciones formales de especialización. La extensa permanencia de las directoras en el cargo dentro de un mismo jardín, demuestra que es allí donde las directoras aprenden a lidiar con sus equipos, a manejar los engorrosos aspectos de la gestión administrativa, y a ejercer influencia sobre sus equipos. Salvo por algunos casos donde se pudo observar una preocupación de las directoras por potenciar a otras integrantes, no se ha desarrollado aún en los jardines –y en las instituciones que los administran– una cultura de capacitar y formar nuevos liderazgos para que a futuro ocupen el cargo directivo. Como ya habían advertido desde las instituciones sostenedoras públicas, este cargo tiende a tener escasa rotación, por lo que es esperable que las educadoras tengan pocas expectativas de llegar a ocuparlo.

4.2 Dinámicas de liderazgo al interior de los centros

Un primer aspecto transversal sobre el rol que ejercen las directoras de los centros educativos visitados tiene que ver con que ellas, al hacer de cabeza de instituciones pequeñas donde no existen otros roles directivos que complementen su función, **se involucran directamente en todos los procesos de gestión del centro**. Son una suerte de *pieza esencial para lograr que el engranaje completo funcione*. Esto se materializa en el hecho de que, en la mayoría de los casos, ellas deben supervisar que al inicio de cada jornada todo el personal esté completo para comenzar el funcionamiento del jardín, y chequear que se cuente con todo lo necesario para la jornada de cada día. Lo anterior, sobre todo en los jardines infantiles que pertenecen a alguna institución sostenedora pública.

En este sentido, las directoras de los jardines infantiles suelen tener una posición clave en el centro, siendo muchas veces las **responsables de que todo el jardín funcione**, o incluso, de lograr cambiar completamente el ambiente laboral de un jardín en un momento dado, a través del manejo de conflictos entre funcionarias o del jardín con algún apoderado.

De esta manera, las directoras destacan por su multifuncionalidad al interior de los centros, lo que dificulta que estas mismas o sus equipos tiendan a clasificar o jerarquizar el quehacer de las directoras en cuanto a áreas de liderazgo, puesto que, si bien pueden dedicar su tiempo a algunas tareas por sobre otras, en general están involucradas y participan de todos los procesos de gestión al interior de los centros. Esto se aprecia sobre todo en los centros públicos (Junji e Integra). En el caso de los jardines privados, esto es menos visible dado que algunas de las directoras no tienen una dedicación exclusiva en el cargo o bien no se encuentran a tiempo completo en los centros.

Otro elemento que caracteriza el rol de las directoras de jardines infantiles tiene que ver con un marcado acento emocional en el ejercicio de su labor, lo que las lleva a cumplir un **rol protector tanto con las familias y los niños y niñas, como con el personal del jardín**. En muchos de los centros visitados apareció la noción de la directora como una suerte de figura *maternal* en el centro. Esto se traduce en rasgos como conocer muy de cerca la situación personal de cada una de las funcionarias del jardín, así como de las familias de los/as niños/as que atienden, destacando como relevante el conocer el nombre de todos los/as niños/as del jardín infantil, de modo de dar un trato personalizado a cada uno de ellos, sobre todo en los entornos más vulnerables, donde las carencias emocionales pueden ser más acentuadas. Las mismas directoras, al intentar definir su rol, reconocen un componente afectivo que sería transversal a todo su quehacer.

En línea con esta visión del rol de las directoras, se destacan transversalmente como características o cualidades personales fundamentales el contar con habilidades tales como la **empatía o flexibilidad**, sobre todo en un contexto laboral donde la gran mayoría de los equipos están conformados por mujeres, las cuales, usualmente, son las que se hacen cargo del cuidado de los hijos/as o de otros familiares al interior de sus hogares. Así, es común que se presenten situaciones personales contingentes con hijos/as y/o con terceros a su cuidado, que requieren ser comprendidas por las directoras para la gestión de permisos administrativos. Esta realidad genera una dinámica de liderazgo de las directoras enfocada fuertemente en el bienestar del equipo, sin descuidar el cuidado de los niños y niñas.

Otras cualidades que se destacan en las directoras son: poseer gran poder de **organización y compromiso**, capacidad para **comunicarse de manera efectiva, conocimientos en normas y protocolos** de la institución sostenedora, capacidad de **anticipación y manejo de situaciones inesperadas**, entre otras. Todo acorde con su rol integral dentro del centro.

Dado que las directoras en su mayoría ejercen el cargo directivo solas, vale decir, sin equipos de gestión, sino sólo apoyos administrativos parciales en algunos casos o funcionarias subrogantes, en general, no cuentan con una orgánica formal al interior de los centros en la cual apoyarse. Así, otros liderazgos en los centros se constituyen con una dinámica

específica de este nivel, de manera informal en varios casos, y a veces por generación espontánea. Por ejemplo, en algunos jardines, existe la cultura de que sean las educadoras –o incluso las técnicas– más antiguas (que pueden preceder a las directoras) las que asumen un rol clave de liderazgo y apoyo a la directora. En otros casos, las directoras designan a funcionarias de confianza para que las secunden en sus labores centrales como directoras. De esta manera, las directoras distribuyen tareas de gestión, potenciando liderazgos medios –en algunos casos informales–. Esto se relaciona con lo que en Integra denominan *liderazgo apreciativo* o en JUNJI *liderazgo transformacional*.

En el caso de las escuelas de párvulos municipales, estas se asemejan más a un establecimiento escolar que a los jardines infantiles, por lo que cuentan con otros cargos formales de liderazgo medio, como UTP y encargada de equipo PIE. Por ejemplo, en estas escuelas el equipo PIE ocupa un lugar central en la gestión del bienestar de los niños/as sobre todo en aquellos que presentan necesidades educativas especiales. A su vez, esta mayor cantidad de cargos implica un mayor margen para la distribución de funciones por parte de la directora, que lo que se aprecia en los jardines infantiles, en los cuales la directora tiene un rol mucho más central en cuanto a la coordinación de diferentes ámbitos de gestión.

Por estas razones, una de las principales diferencias entre la gestión de las directoras de jardines infantiles y lo que sucede en el nivel de educación básica, es que **los temas de cuidado y bienestar, y de relación con las familias, son mucho más centrales** en la gestión de las directoras, ya que ellas mismas asumen de manera directa un rol central en esta tarea.

El aseguramiento de los derechos es parte importante de las funciones de las directoras, y son ellas las principales responsables de los niños y niñas dentro del jardín; a diferencia de lo que pasa en las escuelas, en que estos temas suelen ser derivados a otros profesionales especializados y no son parte de la gestión principal de los directores, lo que repercute en que en los jardines infantiles el vínculo con las familias es mucho más cercano, activo y permanente.

4.3 Prácticas de liderazgo

A continuación, se desarrolla una síntesis de las prácticas de liderazgo que se observaron en los centros, de manera transversal, para las distintas modalidades.

En relación a la **gestión pedagógica**, si bien se trata de una labor presente en la gestión de las directoras en todas las modalidades, ésta es la que presenta mayores matices en cuanto a su desarrollo, entre directoras de centros de distintas modalidades. Es así que en los jardines de Fundación Integra, jardines infantiles privados y escuelas de párvulos municipales, las directoras destacan mayormente su liderazgo pedagógico en su trabajo con las educadoras y con apoyo directo en aula con los/as niños/as. En el caso de JUNJI, el tiempo que las directoras pueden destinar a liderar este ámbito es bastante limitado, siendo las educadoras las que principalmente se abocan a esta gestión. Aun así, es importante destacar que todos los jardines infantiles cuentan con libertad para construir su propia planificación de experiencias de aprendizaje, a pesar de que las instituciones a las que pertenecen definen ciertos lineamientos y orientaciones pedagógicas. Esta "libertad" para desarrollar planificaciones, se traduce en que, en algunos jardines, más que las directoras, son las educadoras las que toman decisiones en cuanto a qué estrategias metodológicas utilizar en el aula. Así, en el ámbito pedagógico, las directoras pueden adoptar un rol de supervisión del trabajo de las educadoras, o de dirección del trabajo pedagógico, a través de la generación de una propuesta educativa para el jardín. Esto último significa realizar un trabajo de diálogo y reflexión con el equipo del jardín para desarrollar una metodología común, entregar orientaciones, capacitar a los equipos. En los casos estudiados fue posible

ver ambos tipos de liderazgo pedagógico, con una primacía del primer tipo, vale decir, del rol supervisor.

Las directoras con mayor énfasis pedagógico en su gestión, realizan observaciones de aula y retroalimentación de su personal, además son parte de la experiencia de aprendizaje de los/as niños/as, y apoyan en la planificación de las educadoras. Sumado a lo anterior, son las principales encargadas de buscar, seleccionar o en algunos casos, realizar las capacitaciones necesarias para su equipo y ellas mismas.

Destaca particularmente en este ámbito lo que se realiza en Fundación Integra, a través de las Tardes de Formación y el recientemente incorporado Sistema de Fortalecimiento de Prácticas Pedagógicas (SFPP). En los jardines privados, este aspecto también es fuertemente trabajado, sobre todo por las dos directoras que son educadoras, lo que repercute en que pasen bastante tiempo de su jornada en el aula, llevando a cabo tareas relativas a su nivel.

En el caso de las escuelas de párvulos municipales, este liderazgo pedagógico también adquiere un protagonismo importante, a través de la figura de la jefa de UTP en el caso de una de las tres escuelas, el desarrollo de la innovación pedagógica y el involucramiento del equipo PIE en este trabajo.

La **gestión del bienestar de los niños/as** es un tema central en todos los jardines infantiles. La gestión global de los centros se mueve en función de brindar y asegurar el cuidado y bienestar necesario a los/as niños/as, y las directoras asumen un rol protagonista en esta área, incluso mayor en muchos casos que en el área pedagógica. El rol de ellas se traduce en gestionar redes y vínculos con instituciones y organismos dedicados a la protección y cuidado de la infancia, en desarrollar o velar porque se cumplan los protocolos correspondientes, y en monitorear o abordar personalmente casos especiales o críticos, llegando incluso a hacer visitas domiciliarias. En los centros que pertenecen a una institución sostenedora pública, esta gestión se expresa principalmente en el conocimiento y cumplimiento de los protocolos establecidos para abordar las distintas áreas de bienestar de los/as niños/as, como alimentación, salud, seguridad, vulneración de derechos, etc. Este tema adquiere especial relevancia sobre todo en los jardines infantiles que atienden población infantil vulnerable.

En el caso de las escuelas de párvulos del sector municipal, los temas de gestión del bienestar son derivados a profesionales especializados que los visitan semanalmente, como nutricionistas y pediatras o que componen el equipo PIE dentro de las escuelas, que además de atender a los/as niños/as con necesidades educativas especiales, apoyan a las educadoras con la observación, diagnóstico y monitoreo del bienestar de todos/as los/as niños/as.

La **gestión de recursos humanos** es un área que transversalmente es considerada como crucial. En términos de autonomía en la selección de personal, esto depende de las distintas normativas de las instituciones sostenedoras, pero es considerada como un factor importante en el funcionamiento del jardín, estimándose por las directoras, que personas que no son adecuadas para el centro o que no aportan al buen clima laboral del jardín influyen negativamente en todo el funcionamiento del centro. Por esto mismo, en los centros generalmente se dan equipos más horizontales en comparación a las escuelas, donde la directora se relaciona directamente con las educadoras, trabajando codo a codo con ellas y en algunos casos con las técnicas en párvulos.

A pesar de esto, se pueden observar ciertas jerarquías entre educadoras y técnicos, a pesar de que se intenta no hacer diferencias en términos de trato y uso de espacios, las técnicas no se relacionan mayormente de manera directa con la directora, sino que las educadoras son quienes les entregan o traspasan la información y organizan sus niveles. Es esto lo que las directoras generalmente definen como liderazgo de sus educadoras y es algo que transversalmente las directoras apoyan.

Una de las principales complejidades que presenta el cargo directivo es el manejo de las relaciones interpersonales, sobre todo con el personal del jardín. En este sentido, es importante el manejo de grupo, destacando la importancia del uso del lenguaje, el saber expresarse para comunicar las ideas adecuadamente y saber manejar conflictos con el personal y con las familias.

Una constante, dentro de este ámbito es estar permanentemente coordinando cómo cubrir los turnos de las funcionarias con licencia, dado que las instituciones sostenedoras públicas no envían o se demoran excesivamente en enviar reemplazos. Esto implica que las directoras sean las encargadas de organizar el reemplazo del equipo faltante en las salas según necesidad, poniendo especial énfasis en sala cuna, que es donde se necesita mayor coeficiente técnico. Esto muchas veces obstaculiza la consecución de metas y objetivos de los proyectos educativos de los jardines infantiles.

En la **gestión de mejora y cambio** las directoras asumen un rol de preparar, elaborar documentación del jardín, como planes de mejora, proyectos educativos y otras herramientas que tengan plasmadas la visión y misión del centro completo y que busquen monitorear el logro de las metas propuestas en el centro. En algunos casos, las directoras se preocupan de que estas herramientas sean creadas de manera colaborativa con toda la comunidad, realizándose reuniones con el equipo donde se recolectan las opiniones de todos los actores.

Las directoras de los casos estudiados cumplen un rol clave en cuanto a generar un sentido de comunidad y pertenencia en sus jardines, una cultura colaborativa de trabajo en equipo. Además, desarrollan una planificación general, definen un sello para el jardín (sello ecológico, artístico, inclusivo, etc.). No obstante, la definición de un horizonte estratégico para los jardines, es algo que en varios de los casos estudiados, está predefinido desde las instituciones, especialmente en el caso de los jardines que pertenecen a instituciones como JUNJI o Integra.

La **gestión administrativa** incluye actividades como contestar correos, atender imprevistos, requerimientos de la institución sostenedora, ente otros. Si bien en todas las modalidades de jardines infantiles esta gestión es realizada por la directora, dependiendo del tipo de apoyo con el que cuenten, existen matices en estas responsabilidades. Es así que, las directoras de los centros que cuentan con alguna secretaria o apoyo administrativo, pueden delegar tareas en este ámbito, cuestión que facilita enormemente su gestión.

En todos los casos las directoras plantean que ésta es una de las áreas que les quita más tiempo de su jornada, sin ser lo que consideran realmente importante, o que *"no es para lo que ellas debieran estar en el jardín"*. Ésta es para ellas una tarea agobiante, ya que además se suma que en general no reciben ningún tipo de capacitación para llevarla a cabo. El caso de algunos jardines privados y las escuelas de párvulos, donde existen jefas administrativas hace que esta área sea completamente delegada en ellas, y las directoras utilizan su tiempo en otras áreas, como la relación con las familias, la gestión pedagógica o la gestión de recursos humanos.

En el caso de los jardines infantiles pertenecientes a JUNJI e Integra, la constante demanda administrativa de estas instituciones se percibe como una presión extra y como un obstáculo para cumplir con las responsabilidades diarias de las directoras. Esta excesiva carga de responsabilidades administrativas en estos jardines, tiene su contracara en la situación de los jardines VTF, quienes manifiestan una falta de apoyo permanente por parte de su institución sostenedora (corporaciones municipales o servicio local de educación) así como de JUNJI. Esto se observa tanto en temas de recursos financieros, recursos humanos y apoyos para temáticas como desvinculaciones o problemáticas de relaciones interpersonales.

La **relación con las familias** es un trabajo permanente en los centros y en el que las directoras cumplen activamente un rol. En general, los jardines se posicionan como organizaciones de puertas abiertas con directoras accesibles a las familias. El vínculo con las familias cumple un rol estratégico en los jardines infantiles, en la medida en que son la principal influencia de los/as niños/as en el desarrollo temprano. Por lo tanto, desarrollar un vínculo que permita potenciar habilidades parentales en el cuidado y desarrollo de los/as niños/as, es clave para los jardines. De esta manera, prácticas como evaluar en conjunto, jardín y familia, el desarrollo de los/as niños/as, y no sólo informar a la familia un determinado progreso, son consideradas clave por algunas directoras y muy reconocidas por sus equipos.

Así, las directoras asumen la relación con las familias como una tarea central, especialmente si se trata de recibir a los apoderados cuando ocurre algún problema o conflicto. Las directoras dejan cualquier tarea que estén realizando para atender a las familias y escuchar sus problemas, puesto que tenerlas a gusto y confiadas en el trabajo del equipo es crucial para el funcionamiento de los centros. Las directoras se encuentran constantemente pendientes de los apoderados, siempre dispuestas a reunirse y conversar con ellos, recibéndolos en la mañana cuando van a dejar a sus hijos/as y a la salida. En algunos casos las directoras se relacionan directamente con las familias, incluso realizando visitas domiciliarias en el caso de niños/as con reiteradas inasistencias, apadrinando niños/as y entablando relaciones muy cercanas con sus familias, extendiendo el vínculo incluso al ámbito personal.

En cuanto a la **gestión de recursos financieros**, en concordancia con lo planteado en la literatura, las directoras cumplen funciones relacionadas con el mantenimiento del presupuesto y optimización de ingresos, aunque con matices según la modalidad de los centros. En el caso de los jardines infantiles con sostenedores públicos generalmente no se cuenta con gran autonomía, sino que, dentro de un set de opciones entregadas por el sostenedor, son las directoras quienes eligen los materiales que el jardín necesita.

En la mayoría de estos jardines, ante falta de recursos económicos, las directoras y sus equipos son las encargadas de gestionar con el Centro de Padres la recaudación de recursos voluntarios por parte de las familias, para responder a necesidades inmediatas que no pueden ser resueltas por la institución sostenedora.

En el caso de los jardines privados en donde los sostenedores son las mismas directoras, cuentan con completa autonomía respecto al presupuesto, dado que se financian con recursos propios en base al pago de mensualidad de cada familia.

La participación en la **gestión de redes** es parte del discurso de todas las directoras, pero con matices a través de las modalidades. En algunos casos, las directoras son las encargadas de establecer y mantener vínculos con otras instituciones que apoyen a la integralidad del cuidado que se les da a los niños y niñas, como consultorios, carabineros, OPD, juzgados, entre otras; mientras que, en otros casos, esta tarea es delegada a alguna educadora encargada de gestionar estas redes. A pesar de esto, esta área es una en que las que las directoras se involucran menos directamente dentro de su gestión, sobre todo por la cantidad de tiempo que requiere invertirse en reuniones fuera de las dependencias de los centros, lo que hace difícil para las directoras compatibilizarlo con el resto de sus actividades.

III. Reflexiones y Sugerencias para el desarrollo de un Marco de Liderazgo para los centros de educación para la Primera Infancia

En esta sección se exponen las principales reflexiones y sugerencias para la construcción de un marco de liderazgo para la Educación Parvularia a partir de los resultados del estudio, tanto en materia de propósitos y contenidos, como de criterios a considerar para su diseño,

de manera que este marco oriente el trabajo y desarrollo profesional de las directoras en los diversos centros de educación de Primera Infancia.

1. Propósito y usos de los estándares o marcos de liderazgo

En términos generales, la función de los estándares o marcos de liderazgo es definir lo que deben saber y ser capaces de hacer los directivos de los establecimientos educacionales, por lo tanto, se trata de documentos de política que tienen por objetivo orientar la acción de estos actores, así como sus procesos de desarrollo y formación. Estos instrumentos fijan el "norte" hacia el cual debieran orientarse las prácticas directivas para influir de manera efectiva en el mejoramiento de los establecimientos educacionales, constituyéndose en el referente para diseñar y desarrollar políticas que alineen y fortalezcan el trabajo de los directivos y mejoren sus capacidades de liderazgo.

Los usos y objetivos más frecuentes de los estándares o marcos de liderazgo son:

- Facilitar la construcción de una expectativa compartida sobre el liderazgo educativo del nivel respectivo, y un referente o guía para el aprendizaje profesional.
- Promover un lenguaje común que favorezca la comprensión y la reflexión del sistema o nivel educativo sobre el liderazgo.
- Orientar la auto-reflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos.
- Guiar la formación inicial y la formación continua de los directivos.
- Orientar los procesos de reclutamiento, selección, certificación y evaluación de los directivos.
- Facilitar la identificación de líderes educativos efectivos y buenas prácticas que puedan ser compartidas y adoptadas por otros directivos.

Por otro lado, desde el punto de vista de la política educativa, se ha constatado a nivel nacional que la existencia de un marco de actuación para líderes en el sistema educativo influye en los programas de desarrollo continuo para líderes que impulsan instituciones públicas o la política, y que desarrollan las universidades u otras instituciones; se activan agendas de investigación en temas específicos; se genera un insumo para el desarrollo de políticas públicas como son los programas de apoyo y también para analizar posibles desarrollos futuros como son procesos de autoevaluación y evaluación a nivel nacional.

2. Algunas claves para su elaboración

Una primera clave para la elaboración de un buen marco de liderazgo es definir, antes de comenzar su construcción, cuáles son los propósitos esperados de este instrumento (orientación desarrollo profesional, formación, evaluación, selección, o todas ellas), ya que esto modela la estructura, contenido y detalle del marco. Por otro lado, un marco debe estar basado en ciertos principios y claras concepciones de liderazgo, que consideren tanto la evidencia científica nacional e internacional, las orientaciones de la política educativa, como la práctica real de liderazgo en los centros educativos, de manera que sean apreciadas por los actores como referencias auténticas de sus prácticas (Murphy, 2015). En ese sentido, un marco de liderazgo educativo no es un listado de responsabilidades o conductas, sino un marco de actuación comprensivo, que entrega principios y criterios a partir de la experiencia acumulada y las expectativas de la política pública en cuanto a la actuación de los directivos de los establecimientos.

Una segunda clave, es que éste sea suficientemente amplio, de manera que permita describir prácticas que sean orientadoras para directivos que trabajan en distintos contextos. Esto no quiere decir que el contexto no sea importante, porque todas las prácticas efectivas de liderazgo son siempre contextuales y contingentes. Por otra parte, es importante que las prácticas definidas no sean tan prescriptivas, que estandaricen u homogenicen las prácticas, ni por supuesto tan genéricas o vagas que no permitan guiar ni desarrollar las prácticas de liderazgo. Los estándares o marcos definen ciertas prácticas

esenciales de un liderazgo efectivo, pero no la manera cómo estas pueden ser logradas o desarrolladas, de manera de permitir la diversidad y la innovación (Ingvarson et al, 2006).

Una tercera clave, radica en que los marcos o estándares de liderazgo de los diversos países que han desarrollado este tipo de instrumentos siguen una estructura relativamente similar. Todos definen una cantidad limitada de áreas o dimensiones, típicamente entre 4 y 6. En la mayoría de los casos, cada una de éstas dimensiones tiene una descripción general que explica el sentido y el significado de la dimensión o área. Esto es seguido por cierto número de prácticas que definen cómo desarrollar en concreto las orientaciones y el contenido de la dimensión. Adicionalmente, en muchos de los casos se definen ciertos conocimientos, principios, y habilidades personales requeridas para desarrollar estas prácticas, como en el caso de Chile, Inglaterra y Ontario (Canadá), entre otros (OECD, 2013).

Para el caso del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), el Informe sobre el sistema educativo chileno y sus recursos de la OCDE (2017)³⁶ rescata su sentido práctico, vale decir, que haga referencias a “prácticas” y no a estándares de competencias laborales. Esto debido a que, al referirse a prácticas, el enfoque utilizado necesariamente es contextual, lo que permite que el marco de actuación pueda adaptarse a distintas realidades. Entrega una orientación nacional, avalada por la literatura y otras evidencias, pero obliga a la reflexión de cada contexto local para su aplicación.

3. ¿Cómo son los procesos de construcción?

El desarrollo de marcos o estándares puede ser liderado desde el nivel nacional (Ministerio de Educación en el caso de Chile) o subnacional (estados en el caso de Inglaterra) o, en una estrategia distinta, liderado desde la o las asociaciones profesionales y académicas, como en Estados Unidos o British Columbia (Canadá), lo que luego lleva a la posterior adopción o validación de estos marcos por parte de las autoridades educativas (OECD, 2013). En cualquier caso, como lo muestran las experiencias exitosas, siempre es importante desarrollar un proceso de construcción participativa que incluya diversos tipos de actores y estrategias de consulta. En general, estos procesos duran entre 12 a 24 meses, tiempo que varía dependiendo de la evidencia acumulada al momento de iniciar el proceso de construcción del marco o si es la primera vez que se construye, o si se trata más bien una actualización. En ese sentido, este estudio es un paso importante en la acumulación de evidencia sobre las prácticas de liderazgo en la Educación Parvularia, pero todavía insuficiente, ya que se trata de una primera aproximación en un conjunto acotado de centros educativos.

Si bien estos procesos de construcción de marcos o estándares presentan múltiples particularidades en cada país, típicamente, contemplan a lo menos 3 etapas (Ingvarson et al, 2006; OECD, 2013). En una primera etapa, un equipo o panel de especialistas en liderazgo y educación parvularia –y, en algunos casos, también directivos, líderes ejemplares o una institución académica- elaboran una primera propuesta del marco en base a una revisión de la evidencia nacional e internacional existente, la experiencia comparada y el levantamiento de alguna información complementaria. En una segunda etapa, la versión inicial es discutida en talleres con grupos pequeños de actores claves del sistema, por ejemplo, directoras de centros de Educación Parvularia, educadoras y técnicos, directivos y profesionales de instituciones públicas del sector, sostenedores y fundaciones privadas, asociaciones profesionales, y académicos e investigadores del campo. En una tercera etapa, a partir de lo recogido en la etapa anterior, la versión inicial es ajustada o reformulada por el mismo grupo de especialistas, y con esta segunda versión, se realiza una consulta

³⁶ Education in Chile, Reviews of National Policies for Education

amplia a todos los actores y establecimientos del nivel. En otras palabras, se realiza un proceso de validación social.

Cabe aclarar que el marco no es un documento teórico, ni constituye un estándar del sistema, es un documento que orienta y describe prácticas a partir de un lenguaje profesional, vale decir, cercano al que los actores utilizan en el trabajo cotidiano. De ahí que la participación es un elemento clave en su construcción y apropiación por parte de los actores.

4. Análisis comparativo de las dinámicas de liderazgo en Educación Parvularia y en el nivel escolar

El estudio del que da cuenta este informe, pone en evidencia que, ciertamente, el liderazgo efectivo de los centros de educación parvularia comparte muchos de los conceptos, conocimientos y prácticas del liderazgo escolar, pero también, que presenta múltiples particularidades, por lo que no es posible traducir mecánicamente lo planteado en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) chileno recientemente actualizado (2015) al nivel de educación Parvularia.

A partir del análisis de los resultados del estudio, sobresalen algunos conceptos y temas distintivos del liderazgo en la Educación parvularia, que sería importante considerar en la construcción de un marco de liderazgo para este nivel. En primer lugar, la relevancia del concepto de desarrollo infantil, que en educación inicial es central y se enlaza estrechamente a la noción de aprendizaje. En el nivel escolar, en cambio, el aprendizaje es un concepto que por sí sólo articula el trabajo de los directivos en el MBDLE para el nivel escolar.

Un segundo aspecto distintivo de la Educación Parvularia corresponde al lugar crítico y central que tiene la preocupación por el cuidado y bienestar de los niños y niñas en el trabajo directivo. Una dimensión clave en esta etapa de desarrollo, que va desde la protección, el cuidado y garantía de derechos del niño, hasta condiciones esenciales para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en este nivel como la alimentación, la higiene, la salud y la formación de hábitos.

En tercer lugar, la relación con las familias o adultos responsables y con la comunidad local adquiere una relevancia muchísimo mayor en la Educación Parvularia que en los niveles escolares. En este nivel, la familia es una aliada estratégica de los centros por el enorme impacto que tiene en el desarrollo y aprendizaje del niño, por lo cual el desafío no es solo mantenerla informada y comprometida con el trabajo que realiza el centro, sino también hacerla partícipe de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas dentro y fuera del centro, lo que trae como consecuencia el desafío de desarrollar las habilidades parentales de los adultos responsables del niño, una cuestión crítica en el nivel de Educación Parvularia.

Por último, otra distinción específica de este nivel, está asociada al estilo de liderazgo, donde sobresale la idea de un liderazgo más holístico, más apreciativo, que potencia una cultura creativa y positiva. Además, un liderazgo con mayor énfasis en el cuidado y en las relaciones afectivas (*Caring Leadership*) que en la educación escolar por las características de los niños y niñas que asisten a este nivel, así como también más distribuido, es decir, de relaciones más horizontales, que posiblemente esté asociado al pequeño tamaño de los centros de Educación Parvularia y a la cultura profesional de las educadoras, entre otras razones.

Por otra parte, se identifican una serie de temas y prácticas comunes con la evidencia sobre el liderazgo en la educación escolar. En primer lugar, la importancia de construir e implementar una visión compartida del establecimiento que oriente el trabajo, la toma de decisiones y motive a todos los actores. En segundo lugar, lo central del liderazgo pedagógico de las directoras de los centros de Educación Parvularia; un liderazgo que guíe

y apoye las prácticas pedagógicas de las educadoras y técnicos, la implementación del proyecto educativo y curricular, los procesos de mejora institucional, y el desarrollo y aprendizajes esperados de los niños y niñas. En tercer lugar, lo demandante y, a la vez, importante, de una gestión cotidiana y administrativa eficiente de los centros educativos, que muchas veces no permite focalizar el trabajo de las directivas en aquellas prácticas de liderazgo más sustantivas.

Sin embargo, los temas de desarrollo de personas o gestión de recursos humanos parecen estar algo más lejos del trabajo de las directoras de los centros de Educación Parvularia, a lo menos en el caso de los jardines infantiles que son parte de grandes instituciones como JUNJI o Integra, salvo con respecto a las instancias de trabajo colectivo o de desarrollo profesional al interior de los centros. En el ámbito de las capacidades, es evidente que la escala de los jardines da una oportunidad de abordar el trabajo en equipo, la colaboración y la distribución del liderazgo de una manera concreta y realista, lo que podría ser un sello distintivo del liderazgo en este nivel.

A partir de este primer análisis global, se sugiere considerar para la elaboración de un Marco de Liderazgo de centros de Educación Parvularia, 6 dimensiones de prácticas. Estas mantienen una cierta estructura similar al MBDLE, lo que permitiría dar coherencia sistémica al liderazgo directivo a través de los distintos niveles del sistema educativo.

Sin embargo, también se sugieren nuevas dimensiones y ajustar otras que permiten dar cuenta de las particularidades del liderazgo en este nivel, en busca de un modelo pertinente. Así, a partir de una comparación con las dimensiones de prácticas del MBDLE, se sugiere considerar seis dimensiones:

- Construyendo e implementando una visión compartida del establecimiento.
- Liderando las prácticas pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de todos/as los/as niños/as.
- Gestionando el bienestar y el cuidado de los niños y niñas.
- Liderando el desarrollo profesional de las educadoras y técnicos.
- Gestionando la relación con las familias y la comunidad.
- Desarrollando y gestionando el centro educativo

Adicionalmente, se sugiere considerar una séptima dimensión de Recursos Personales, que estaría conformada por principios que guían las prácticas, conocimientos o saberes, y habilidades personales. Esta es una innovación del MBDLE (2015), que ha sido muy bien recibida por los equipos directivos de establecimientos escolares ya que es considerada una contribución a su desarrollo profesional. Respecto de esta temática, se considera que muchos de los conocimientos, habilidades y principios presentes en el MBDLE son pertinentes para definir la labor de los líderes de la Educación Parvularia, con los ajustes y especificidades pertinentes para el nivel.

A continuación, se presenta un análisis esquemático de las prácticas de liderazgo del MBDLE y su potencial relación con un marco de liderazgo aplicable a directoras de establecimientos de Educación Parvularia.

Cabe señalar que la tabla comparativa que se presenta, sigue las dimensiones del MBDLE, las cuales son: (a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; (b) Desarrollando Capacidades profesionales; (c) Liderando y Monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje; (d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, y (e) Desarrollando y gestionando la organización.

El ejercicio de comparación pretende establecer una primera relación entre el actual Marco y un hipotético marco de dirección y liderazgo para el nivel de Educación Parvularia. Para esto, se evalúa la **pertinencia** de cada dimensión y práctica del MBDLE en el contexto de las dinámicas de liderazgo observadas en los centros de Educación Parvularia.

Para la lectura de las tablas comparativas, cabe aclarar que el análisis se realiza sobre la base de cuatro consideraciones fundamentales:

- i. Que las dimensiones y prácticas, aun cuando apliquen, deben pasar por un proceso de un ajuste u homologación a un lenguaje y terminología propia del nivel de Educación Parvularia.
- ii. Consideración de Escala (tamaño Jardines)
- iii. Relación con el sostenedor / Jardín (mucho más presente y prescriptivo que en el nivel escolar, son organizacionalmente un "todo" en particular los dependientes de JUNJI e INTEGRA)
- iv. Consideración del hecho que mayoritariamente la atención de los centros de Educación Parvularia se concentra en sectores vulnerables.

Para la construcción de un marco definitivo, específico y propio de este nivel, resulta indispensable considerar tanto el ámbito de acción, la terminología aplicada al nivel y la normativa institucional, partiendo principalmente de las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia (2018), cuestión que, como ya se ha señalado, implica el desarrollo de un proceso de investigación aplicada que termina con una validación de actores relevantes (directivos, profesionales y muy particularmente las Directoras/res de centros educativos) a nivel nacional.

Pertinencia dimensiones MBDLE / Educación Parvularia				
Dimensiones Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)	Totalmente pertinente (TP)	Medianamente pertinente (MP)	No pertinente (NT)	Comentario relativo al diseño de un nuevo Marco para la Dirección y Liderazgo de centros de Educación Parvularia
CONSTRUYENDO E IMPLEMENTANDO UNA VISIÓN ESTRATÉGICA COMPARTIDA				Para el caso de esta dimensión se recomienda un especial énfasis en los temas de altas expectativas en el desarrollo potencial de los niños y niñas y los logros asociados al nivel.
Prácticas				Comentario
Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de Todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.	x			Debe adaptarse el lenguaje e incorporar por ejemplo conceptos como "desarrollo y bienestar".
Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.	x			Aplica
Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.	x			Aplica
Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.	x			Aplica
Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.	x			Aplica

Pertinencia dimensiones MBDLE / Educación Parvularia				
Dimensión	Totalmente pertinente (TP)	Medianamente pertinente (MP)	No pertinente (NP)	Comentario
DESARROLLANDO LAS CAPACIDADES PROFESIONALES				En un eventual marco para la EP, esta dimensión debiese denominarse: "Desarrollando las Capacidades profesionales y técnicas del personal". Por los tamaños de los centros y su correspondiente dotación de personal, resulta relevante poner especial atención en este ámbito de desarrollo de equipos y distribución del liderazgo. Otro tema importante a resaltar son las expectativas del trabajo de las técnicas, por su estrecha relación afectiva y educativa con los niños y niñas.
Prácticas				Comentario
Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación			x	Las directoras de centros de Educación Parvularia de instituciones públicas, tienen escasa participación en estos procesos, salvo en el caso de los reemplazos. Se deberá discutir en el proceso de consulta y validación si es factible y deseable movilizar al nivel a una práctica más activa en este ámbito
Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.		x		Las directoras en este nivel tienen escasa participación en las decisiones de capacitación del personal, en especial en las instituciones públicas. El foco debiese estar en la construcción y desarrollo en equipo. Al igual que en ítem anterior, en proceso de consulta se deberá contrastar esta situación y resolver si es conveniente ampliar el horizonte en esta materia.
Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	x			Aplica
Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.	x			Se debiera incorporar una dimensión de apoyo emocional de las directoras hacia los equipos. Los grupos profesionales trabajan en función de una eficacia o logro colectivo, para esto el directivo debe saber contener en situaciones emocionales complejas, que en ambientes de trabajos de alta vulnerabilidad social son frecuentes.
Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.	x			Aplica
Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.	x			Incorporando en especial con temas de política curricular propia del nivel, políticas de infancia y protección de derechos, algo que es particular en este nivel educativo.

Pertinencia dimensiones MBLE / Educación Parvularia

Dimensión	Totalmente pertinente (TP)	Medianamente pertinente (MP)	No pertinente (NP)	Comentario
LIDERANDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE				En un eventual marco para la EP, esta dimensión debiese denominarse: "Liderando procesos de Desarrollo y Aprendizaje". Es importante en esta dimensión incorporar prácticas asociadas a establecer alianzas de orden pedagógico con las familias, de tal forma de consolidar los lazos socio afectivos y desarrollar habilidades parentales.
Prácticas				Comentario
Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.		x		Se debe ajustar a las particularidades pedagógicas y curriculares del nivel.
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica	x			Se debe ajustar a la particularidad del nivel respecto de la importancia del desarrollo infantil.
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.	x			Aplica
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.		X		Es atendible que las directoras puedan realizar esta identificación con las educadoras que se organizan en la Educación parvularia (Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel de Transición, con sus respectivos sub-niveles)
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento	X			Aplicable toda vez que a las educadoras se les asignan tareas administrativas donde deben incluso salir de la sala y dejar a niños y niñas a cargo de las técnicas en Educación Parvularia.
Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.	x			Aplica
Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.	x			Aplica

Pertinencia dimensiones MBDLE / Educación Parvularia				
Dimensión	Totalmente pertinente (TP)	Medianamente pertinente (MP)	No pertinente (NP)	Comentario
GESTIONANDO LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR				<p>Se sugiere un cambio en el título: "Gestionando la participación y el bienestar con Comunidad Educativa". Hay un aspecto con el concepto familia, que se debe resolver ya que el concepto en sí mismo podría ser excluyente de otros "ámbitos de referencia de los niños" (ej., SENAME, Fundaciones de acogida) o "los grupos socio afectivos" de alta relevancia que no son necesariamente familiares y que están vinculados a su desarrollo de manera permanente del niño o niña.</p> <p>Los temas fundamentales para incorporar en esta dimensión tienen que ver con aspectos propios del nivel, distinguimos primeramente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Canales de participación y escucha activa de los niños y niñas. 2. Protección ante maltrato infantil, negligencias y resguardos de derechos. 3. Cuidado por alimentación balanceada, higiene, temas de salud, seguridad y prevención de riesgos. 4. Planificación y cuidado en aspectos relacionados a la infraestructura, equipamiento adecuado, seguro y suficiente para el desarrollo, y actividades pedagógicas, buen trato hacia los niños, interacciones adulto-niños, colaboración
Prácticas				Comentario
Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.	x			Aplica pero debieran orientarse con foco en el resguardo de derechos y protección de los niños y niñas.
Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.	x			Aplica pero debiera darse un mayor énfasis a la familia o núcleo socio afectivo.
Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.	X			Aplica. Considerar para esto las definiciones que ha realizado distintas institucionales en función del buen trato y una sana convivencia.
Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.		x		Aplica, pero debe tener un foco especial en familia, instituciones ligadas a los niños y niñas o el grupo socio afectivo de referencia, y otras instancias que se consideren pertinente
Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.		x		Aplica con las adaptaciones propias de la relación interna y externa (con las familias) de los Jardines infantiles.

Pertinencia dimensiones MBDLE / Educación Parvularia

Dimensión	Totalmente pertinente (TP)	Medianamente pertinente (MP)	No pertinente (NP)	Comentario
DESARROLLANDO Y GESTIONANDO EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR				Se recomienda cambio de nombre por "Desarrollando y gestionando centros de educación para la primera infancia".
Prácticas				Comentario
Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.	X		x	Aplica la colaboración intra e inter institucional.
Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.	x			Aplica
Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.	x			Aplica
En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.		x		Siempre y cuando las directoras tengan alguna posibilidad de influir en la disponibilidad de recursos.
En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.		x		Siempre y cuando las directoras tengan alguna posibilidad de influir en la disponibilidad de recursos.
Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.	x			El sentido de esta práctica para el nivel parvulario se aplica a las familias o grupos socio afectivos relevantes.

Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.(**)	x			(**) Fomenta el involucramiento de la familia y actores claves de la comunidad para el desarrollo integral de los niños y niñas. <i>Por su importancia en la Educación Parvularia, este tema en sí mismo debiese ser una dimensión.</i>
---	---	--	--	--

IV. Reflexiones finales

El liderazgo en los centros que educan y cuidan a los niños y niñas en los primeros años de infancia constituye un tema escasamente abordado, tanto desde la política pública como desde la investigación académica. Esto ocurre no sólo en Chile, sino también en el resto de países de Iberoamérica, donde las prioridades para la educación en primera infancia parecen estar aún puestas en desarrollar y expandir el sector, más que en el estudio de factores que explican diferentes niveles de calidad.

Chile ha avanzado más allá, desarrollando esfuerzos importantes en los últimos años por mejorar no sólo en cobertura e infraestructura, sino también en fortalecimiento de la institucionalidad y calidad de la Educación Parvularia. La realización de este estudio da cuenta de estos esfuerzos y constituye una iniciativa pionera en la región, donde, tal como mostraron los hallazgos aquí presentados, no se han desarrollado estudios similares orientados a explorar cómo se despliega el liderazgo en la Educación Parvularia.

Esta iniciativa, por lo tanto, no debiera concluir con la presentación de este informe final. Es clave definir, a partir de los hallazgos y nuevas preguntas que plantea este estudio, una ruta de investigación conjunta entre la institucionalidad pública y actores del mundo académico, que permita conocer con mayor profundidad en qué medida quienes lideran los centros educativos pueden movilizar a sus comunidades a desarrollar mejores estrategias para promover el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, y cuáles son los desafíos que estos líderes enfrentan en distintos contextos socioculturales e institucionales. Es central, además, desarrollar una estrategia de divulgación y diálogo con las instituciones que administran a los centros, con los organismos que se encargan de la formación de educadoras de párvulos, y con las mismas comunidades educativas en los establecimientos que atienden el nivel.

El estudio del liderazgo en los jardines infantiles chilenos dio cuenta de que las directoras son piezas centrales en los centros educativos. Ellas, debido a que en la mayoría de los casos lideran con un importante compromiso profesional y emocional de sus equipos, tienen la capacidad de influir en múltiples ámbitos: en la ambientación de los espacios de aprendizaje y desarrollo, en las estrategias pedagógicas que se despliegan en el aula y fuera de ella, en las prácticas de trabajo entre las funcionarias de los jardines, en el clima de trabajo y las relaciones interpersonales, en la ética de cuidado y protección hacia los niños y niñas, en el trabajo con las familias y cuidadores de éstos, y en las capacidades de las educadoras y de las técnicas.

Si bien no todos los casos estudiados dieron cuenta de procesos de mejora en los jardines infantiles, ya que no fue ese el foco del estudio, se pudo observar algunos centros donde las directoras lograron conducir a las comunidades como un todo hacia una trayectoria virtuosa de mejora, influyendo en múltiples aspectos de la organización, desde la normalización de los jardines (ordenando material, limpiando las instalaciones, reordenando y habilitando espacios), pasando por la mejora de las relaciones interpersonales y de los ambientes de trabajo, hasta la implementación de una propuesta pedagógica nueva y común para todo el centro educativo. Estudiar con más detalle y profundidad casos como éstos puede constituir una línea de investigación que podría entregar pistas para la comprensión de los roles directivos en jardines infantiles.

Este estudio también permitió constatar que estos centros educativos constituyen organizaciones pequeñas con estructuras jerárquicas simples, que se encuentran, en gran parte de los casos, en una situación de tutelaje respecto de una institución mayor que, de manera más bien prescriptiva, define la identidad y horizonte de los centros educativos, y los procesos y prácticas pedagógicas. Si bien los centros cuentan con un determinado margen para innovar a partir de estas definiciones, la situación de tutelaje de estos centros

configura una cultura de sujeción a estas directrices que son definidas desde fuera de los jardines infantiles. Algunas directoras asumen estas directrices y se hacen cargo de su cumplimiento, no obstante, otras directoras desarrollan espacios de innovación por sobre esas directrices e influyen e intencionan prácticas pedagógicas propias del jardín en sus equipos. Estas prácticas pueden estar relacionadas con el trabajo con la familia (instalar en las educadoras la idea de que el desarrollo y aprendizaje es una tarea conjunta entre jardín y familia) o con las metodologías de aula (aprendizaje por proyectos). Potenciar esta capacidad de definir un proyecto de jardín infantil, con un sentido y orientación pedagógica compartida por la comunidad, constituye un paso clave para desarrollar y fortalecer los liderazgos en el nivel de Educación Parvularia.

El liderazgo en Educación Parvularia encuentra puntos comunes con el liderazgo en otros niveles del sistema escolar, especialmente en lo que refiere a ciertos recursos personales clave para dirigir una institución educativa: empatía, capacidad de movilizar a terceros, manejo de crisis, comunicación, entre otros. Asimismo, la enorme carga administrativa es algo que también comparten los establecimientos escolares, aunque estos últimos cuentan, en general, con equipos más grandes para abordar esa tarea.

La relevancia de influir en el ámbito pedagógico es común al nivel escolar y al nivel inicial, no obstante, en el nivel escolar existen orientaciones más claras y definidas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los equipos técnico pedagógicos. De alguna manera, además, la presión por lograr determinados resultados académicos "ordena" las prioridades en los establecimientos escolares y define metas para quienes lideran estas instituciones. En la Educación Parvularia, en cambio, los objetivos de desarrollo y aprendizaje son más amplios e integrales, por lo tanto, las prioridades de los centros no están restringidas a un conjunto acotado de indicadores. Esta condición establece una diferencia importante entre los establecimientos escolares y los centros de Educación Parvularia y, por ende, define desafíos de distinta naturaleza para quienes lideran unos y otros.

El análisis comparativo del MBDLE y de las dinámicas de liderazgo en Educación Parvularia es útil en la medida en que permite relevar las similitudes y diferencias entre ambos niveles educativos, y permite extraer aprendizajes de este marco precedente, que ha sido ampliamente difundido en el sistema escolar. Ahora bien, como ya se señaló en la introducción de este informe, un marco de liderazgo para la Educación Parvularia deberá capturar la identidad y el lenguaje propio de este nivel. Para esto, se requiere iniciar un proceso de construcción que tome los insumos que entrega este estudio junto con otras fuentes complementarias y que, en una dinámica de diseño, consulta y validación, permita generar un marco de liderazgo y dirección pertinente al momento actual, pero también desafiante para movilizar a los centros educativos, y específicamente a quienes los dirigen, a mejorar y fortalecer su quehacer.

En este proceso de construcción deberán ser abordadas nuevas preguntas que este estudio permite visualizar. Por ejemplo: ¿hay diferencias en las dinámicas de liderazgo según los distintos niveles que atiende un jardín? ¿difieren las prácticas de las directoras de escuelas de párvulos que sólo atienden NT de las prácticas de directoras de jardines con niños más pequeños (sala cuna y niveles medios)? Explorar estas diferencias no fue objeto de este estudio, y lo que se puso observar de manera tangencial, es que, si hay diferencias, éstas se proyectan en el área técnico pedagógica más que en el liderazgo directivo, ya que se relacionan con distintas etapas en el proceso de desarrollo y aprendizaje más que con la organización y conducción del centro. De todos modos, no es posible extraer conclusiones sobre este punto, ya que la cantidad de centros estudiados dedicados a atender exclusivamente a niños/as en etapa de transición fue muy reducida. Responder a esta pregunta es relevante para la construcción de un marco de liderazgo para el nivel, no obstante, deberá ser materia de otro estudio o consulta.

Por otro lado, la construcción de un marco de liderazgo para la Educación Parvularia deberá sintonizar con las normativas y terminologías asociadas al nivel. Revisar las dinámicas de liderazgo descritas a la luz de las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia puede ser un próximo paso a seguir. Cabe además señalar que este marco no sólo debe sintonizar con la normativa del nivel, sino también con la diversidad de contextos de Educación Parvularia en el país que, como se ha dicho al inicio de este informe, es amplia y fragmentada. Será importante, entonces, conocer con mayor profundidad las condiciones en que se desempeñan las directoras en las distintas modalidades de jardines, y las dinámicas de liderazgo que se dan en jardines de distintas localidades del país, no sólo de la Región Metropolitana.

Finalmente, otras condiciones propias de la Educación Parvularia, como la atención de niveles muy distintos entre sí (sala cuna, nivel medio y transición) en un mismo centro, la prioridad por el cuidado y protección de los niños y niñas, el aprendizaje ligado estrechamente a la noción de desarrollo, y el papel preponderante de las familias y/o cuidadores de los niños y niñas, también suponen desafíos específicos y propios para las directoras de jardines infantiles. Seguir estudiando con mayor profundidad estas especificidades y el rol que cumplen las directoras y educadoras en los centros, en relación a los desafíos propios de la Educación Parvularia, constituye una tarea pendiente de abordar.

V. Referencias bibliográficas

- Abbott, L., & Nutbrown, C. (2001). *Experiencing Reggio Emilia Implications for preschool provision*. Buckingham: Open University Press.
- Adlerstein, C., & Pardo, M. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile.
- Arvizu, S. (1996). Family, community, and school collaboration. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 814-819). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(1), 5-29. <https://doi.org/10.1177/1741143212462702>
- Bloom, P. J., & Bella, J. (2005). Investment in leadership training – the payoff for early childhood education. *Young Children*, 60(1), 32-40.
- Bruce, T. (2006). *Early Childhood: A Guide for Students*. London: Sage.
- Bustos, N., Vanni, X., & Valenzuela, J. P. (2017). Nota Técnica N° 3 - 2017 Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño.
- Castillo, P., Puigdemívol, I., & Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 41-59. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Centro de Políticas Comparadas de Educación. (2015). Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales.
- Coleman, J. (1991). *Parental Involvement in Education. Policy Perspectives Series*. Washington DC.
- Coleman, M. (2008). Annotated Bibliography: Support and Development for Women Senior Leaders at Work, (December). Retrieved from http://www.wlecentre.ac.uk/cms/files/projectreports/annotated_bibliography_support_and_development_for_women_senior_leaders_at_work.pdf%5Cnhttp://www.wlecentre.ac.uk/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=254
- Colmer, K. (2008). Leading a learning organisation: Australian early years centres as learning networks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 107-115. <https://doi.org/10.1080/13502930801897111>
- Cortázar, A. (2014). Carrera Docente para Educadoras de Párvulo. Asesoría para el Equipo de Reforma de la Educación Parvularia.
- Delgado, M. (1998). Linking Schools , Human Services , and Community : A Puerto Rican Perspective. *Social Work in Education*, 20(2), 121-130.
- Departamento Técnico Pedagógico JUNJI. (2015). Marco técnico pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas educativas.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-289.
- Evangelou, M., Brooks, G., Smith, S., Jennings, D., & Roberts, F. (2005). *The Birth to School Study: a longitudinal evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) 1998-2005*. London: DfES.
- Fundación Chile. (2012). Modelo de Gestión de Calidad para Centros de Educación Inicial.
- Fundación Integra. (2015). Referente Curricular Integra.
- Fundación Integra. (2016a). Marco Conceptual Referencial Para Formación Bienal Aprendes 2017- 2018. "Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa," 1-43.
- Fundación Integra. (2016b). Reporte Integra 2015. Retrieved from <http://www.integra.cl/fundacion-integra/reportes-annual>
- Fundación Integra. (2017). Directoras de jardines inician programa de desarrollo de liderazgo educativo.
- Fundación Integra. (2017a). Política de Calidad Educativa de Integra.
- Fundación Integra. (2017b). Reporte Integra 2017. Retrieved from <http://www.integra.cl/fundacion-integra/reportes-annual>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational

- leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Heikka, J. (2013). Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland : Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders, 255–273.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*.
- Heikka, J., & Hujala, E. (2012). Distribution of leadership among ECE leaders and members of municipal committees in Finland. *International Journal of Early Childhood Education and Care*, 1.
- Heikka, J., & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568–580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444>
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30–44. <https://doi.org/10.1177/1741143212462700>
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education*, 29(2), 95–100. <https://doi.org/10.1023/A:1012520828095>
- Hujala, E., & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education, 213–234.
- Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M., & Kawase, M. (2016). Leadership Tasks in Early Childhood Education i in Finland , Japan and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 406–421. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551>
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). Standards for school leadership: A critical review of the literature
- JUNJI. (n.d.). Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia.
- JUNJI. (2010). *Referente Curricular JUNJI. Colección Currículo II* (Vol. 1). Retrieved from [https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiMt4_EycPNAhWKjpAKHUXQBSEQFggaMAA&url=http://junjinet.junji.gob.cl/Centro de documentacin/Textos de apoyo didctico para educadoras y tcn](https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiMt4_EycPNAhWKjpAKHUXQBSEQFggaMAA&url=http://junjinet.junji.gob.cl/Centro%20de%20documentacin/Textos%20de%20apoyo%20didctico%20para%20educadoras%20y%20t%C3%A9cn)
- JUNJI. (2013a). MGCEP Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia, 1–31.
- JUNJI. (2013b). SISTEMA DE CERTIFICACIÓN DE CALIDAD EN JUNJI JARDINES INFANTILES PÚBLICOS Y PRIVADOS.
- JUNJI. (2017). Quiénes somos. Retrieved from <http://www.junji.cl/quienes-somos/>
- JUNJI. (2018). Bases Técnicas Diplomado Directoras.
- MacLeod-Brudenell, I. (2008). Trends and traditions in early years education and care. In *Advanced Early Years*. 2nd edn. (pp. 25–40). London: Pearson.
- Melhuish, E. (2004). *Child Benefits: the importance of investing in quality childcare*.
- MINDES. (2015). ¿Que es Chile Crece Contigo?
- Ministerio de Educación. (2009). Ley 20.370 General de educación. *Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile*, 1–27. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ministerio de Educación. (2013). Estado del Arte de la Educación Parvularia. Santiago. Retrieved from http://www.reimagina.cl/wp-content/uploads/2014/01/libro_parvulos.pdf
- Ministerio de Educación. (2015a). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 44. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Ministerio de Educación. (2015b). Nueva Carrera Docente: Sistema de promoción y desarrollo profesional docente.
- Ministerio de Educación. (2017a). Base de datos de establecimientos particulares (empadronados por JUNJI).
- Ministerio de Educación. (2017b). Base de datos establecimientos de Educación Parvularia oficiales del Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2017c). Decreto N°373 ESTABLECE PRINCIPIOS Y DEFINICIONES TÉCNICAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE TRANSICIÓN EDUCATIVA PARA LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA.
- Ministerio de Educación. (2017d). Informativo tiempo no lectivo: Incremento de horas no lectivas establecidas por la Ley N° 20.903, uso y asignación.
- Muijs, D., Aubrey, C., & Harris, A. (2004). How do they manage? *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157–169.

<https://doi.org/10.1177/1476718X04042974>

- Murphy, J. (2015). The empirical and moral foundations of the ISLLC Standards. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 718–734.
- NAEYC. (2008). Standard 10: Leadership and Management: A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria. National Association for the Education of Young Children.
- Nupponen. (2005). Leadership and Management in Child Care Services : Contextual Factors and Their Impact on Practice.
- Nupponen. (2006). Framework for Developing Leadership Skills in Child Care Centres in Queensland, Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2), 146–161. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.2.146>
- Nutbrown, C. (2012). *Foundations for Quality: The independent review of early education and childcare qualifications. Final Report*. London.
- OECD. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Retrieved from papers3://publication/uuid/19AD247D-6EE4-4645-988A-544EF2560FF6
- OECD (2013), "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing
- OECD. (2017). Starting Strong IV Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.
- Pope, C. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). <https://doi.org/ED419696>
- Rodd, J. (1998). *Leadership in Early Childhood 2nd ed*. Buckingham: Open University Press.
- Rodd, J. (2005). A Discussion paper: 'Leadership: an essential ingredient or an optional extra for quality early childhood provision?'
- Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism. 3rd edn*. Maidenhead: Open University Press.
- Scrivens, C. (2002). Constructions of leadership: Does gender make a difference? – Perspectives from an English speaking country. In *Leadership in Early Childhood* (p. 288).
- Sharp, C., Lord, P., Handscomb, G., Macleod, S., Southcott, C., George, N., & Jeffes, J. (2012). Highly effective leadership in children's centres, (May).
- Simpson, T. (1998). Progressive Attempts to Turn Crisis into Challenge. In *Leadership in Crisis? Restructuring Principled Practice*. Flaxton, Queensland: Post Pressed.
- Siraj-Blatchford, I., & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2006). Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYs) University of London, (July).
- Southworth, G. (1998). *Leading Improving Primary Schools*. London: Falmer Press.
- Southworth, G. (2004). Primary school leadership in context: leading small, medium and large sized schools. London: RoutledgeFalmer/Taylor & Francis Group.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2016). Hoja de ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica reflexiva y pertinente.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project : Findings from pre-school to end of key stage 1 The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project : Final Report*. London.
- Teaching Development Agency. (2008). Introduction. In *Effective Practices in Continuing Professional Development*. London: Institute of Education, University of London.
- Thornton, K., Wansbrough, D., Clarkin-Phillips, J., Aitken, H., & Tamati, A. (2009). Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand. *The New Zealand Teachers Council*, (2), 1–32.
- Tokman, A. (2010). Documentos de Trabajo Working Papers Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas Serie de Políticas Públicas UDP Documentos de Trabajo.

- Vincent, C. (2012). *Parenting: responsibilities, risk and respect: an inaugural professorial lecture*. London: Institute of Education, University of London.
- Waniganayake, M. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda Theorising leadership in early childhood. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 65–81.
- Wohlstetter, P. (1995). Getting School-Based Management Right what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 22–24.



Subsecretaría
de Educación
Parvularia