

# Navegando la Adversidad y la Oportunidad. Liderazgo Escolar en Tiempos de Crisis

## Navigating Adversity and Opportunity. School Leadership in Times of Crisis

Javier Pascual <sup>\*</sup>,<sup>1</sup>, Vanessa Orrego <sup>1</sup>, Manuel Cheyre <sup>2</sup> y Consuelo Iturrieta <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Diego Portales, Chile

<sup>2</sup> Fundación Educación 2020, Chile

### DESCRIPTORES:

Liderazgo  
Gestión  
Oportunidad  
Crisis  
Educación a distancia

### RESUMEN:

Ante la crisis educativa derivada de la pandemia y la escasa investigación nacional sobre liderazgo educativo en crisis, el presente artículo buscó identificar ejemplos de prácticas de liderazgo directivo en tiempos de crisis que permitieron a algunos establecimientos sostenerse e incluso avanzar durante la pandemia y postpandemia por Covid-19. La metodología fue cualitativa, basada en 30 entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes de escuelas y liceos de Chile. Los resultados evidencian la emergencia de las prácticas asociadas a la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la priorización del bienestar de la comunidad, la toma de decisiones críticas, la comunicación asertiva, la flexibilidad, el incentivo a la reflexión y la distribución del liderazgo. Concluimos que existe un vínculo entre las distintas prácticas que debe reconocerse para avanzar hacia un enfoque más integral del mejoramiento educativo, al tiempo que, se invita a la academia y a la política pública a cambiar de paradigma para entender las crisis como eventos periódicos que implican estudiar y fortalecer liderazgos que permitan enfrentarlas en el futuro.

### KEYWORDS:

Leadership  
Management  
Opportunity  
Crisis  
Distance education

### ABSTRACT:

The educational crisis derived from the pandemic and the limited national research on educational leadership in crisis lend us to identify examples of school leadership practices in times of crisis that allowed schools to survive -and even improve- during the Covid-19 Pandemic and Post-Pandemic. The methodology was qualitative, based on 30 semi-structured interviews with directors and teachers at Chilean schools and high schools. Results show the emergence of practices aiming to continue teaching-learning processes, to prioritize the community welfare, to make critical decisions, to have assertive communication, to be flexible, to incentive discussion about the crisis and to distribute leaderships. We conclude that there is a link among the different practices that must be recognized to move towards a more comprehensive approach to educational improvement, while at the same time, academia and public policy are invited to change the paradigm to understand crises as periodic events that involve studying and strengthen leadership that will allow us to face them in the future.

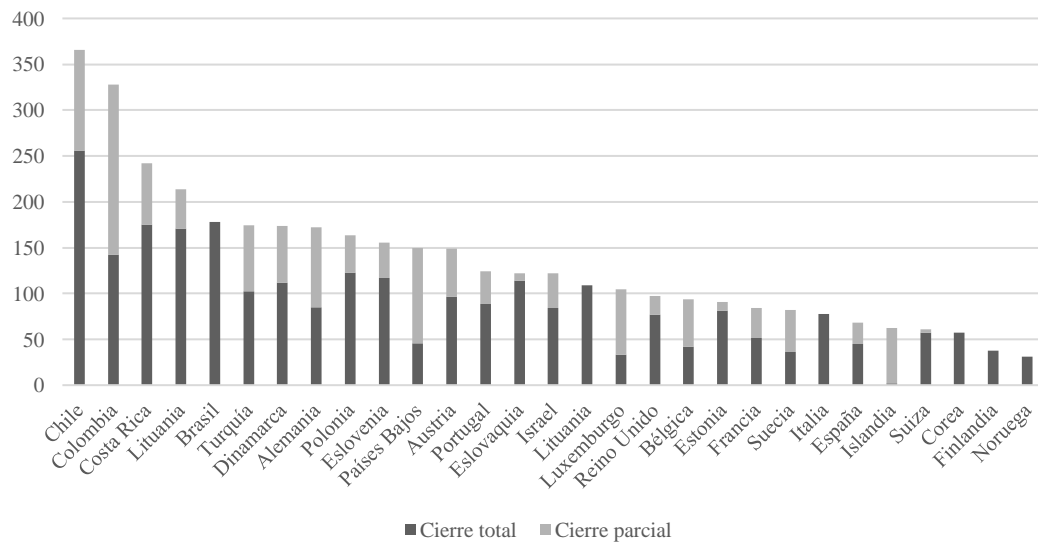
### CÓMO CITAR:

Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M. y Iturrieta, C. (2024). Navegando la adversidad y la oportunidad. Liderazgo escolar en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87-102.  
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.005>

## 1. Introducción

Entre 2020 y 2022 nos enfrentamos a la mayor crisis sanitaria de las últimas décadas. La propagación del Covid-19 implicó una serie de desafíos globales en todo ámbito, y el sistema educativo no fue la excepción. En su punto más alto, más de 1.600 millones de niños, niñas y adolescentes vieron sus establecimientos educativos cerrados (Banco Mundial et al., 2021), y Chile fue el país de la OCDE que más tiempo se mantuvo en ese estado, sumando 256 días lectivos de cierre total y otros 110 de cierre parcial (Figura 1). Así, este período puso a prueba no sólo la capacidad de los establecimientos educativos para enfrentar la crisis, sino también la de sus líderes. De hecho, al respecto, Harris (2020) dirá que la pandemia de Covid-19 ha cambiado incluso el concepto de liderazgo y sus prácticas.

**Figura 1**  
*Días de cierre por pandemia entre 2020 y 2023*



Nota. Elaboración propia a partir de OCDE (2022).

Las crisis educativas son cada vez más frecuentes, por lo que, en un contexto de constante incertidumbre, estudiarlas es importante como registro histórico, pero también para estar preparados ante posibles eventos. En Chile, durante el 2008, más de 1.500 familias fueron evacuadas de Chaitén y zonas aledañas por una erupción volcánica, dejando consecuencias psicológicas y sociales en los estudiantes (Espinoza et al., 2015); en 2010, uno de los más intensos terremotos de la historia afectó con daños totales o graves a 130 establecimientos educacionales (MINEDUC, 2013); a fines de 2019, el mayor conflicto social desde la vuelta de la democracia obligó a las escuelas y liceos a cerrar el año de forma anticipada (Ramírez, 29 de noviembre de 2019); durante el verano de 2023 diversos focos de incendios afectaron a más de 21 establecimientos en la zona centro-sur (Lorca, 7 de febrero de 2023), y las lluvias de agosto del mismo año obligaron a suspender clases en 77 comunas, quedando 24 establecimientos con daños graves (Barra, 2023). Éstos son sólo algunos ejemplos a nivel nacional, aunque UNICEF (2017) estima que 75 millones de niñas, niños y adolescentes en el mundo han visto interrumpida su educación por crisis y emergencias humanitarias durante los últimos 50 años. Las crisis, por lo tanto, son permanentes amenazas para los procesos educativos de los establecimientos y sus comunidades, y

la escasa literatura al respecto en el ámbito educativo invita a reflexionar sobre cómo afrontarlas.

Las crisis son situaciones inesperadas, inminentes y urgentes que, como consecuencia de eventos naturales o intervenciones humanas, pueden superar la capacidad de respuesta de los servicios para gestionar o contener sus efectos (Mutch, 2015). Pueden generar alto estrés, estupor, desconcierto, dolor y una persistente sensación de desafío en los involucrados, y desajustar el funcionamiento o dañar a una organización y sus miembros de forma física, psicológica, social o económica, cambiando la vida de quienes la sufren (Smith y Riley, 2012).

En educación, las crisis pueden causar una repentina y/o significativa interrupción del funcionamiento de la escuela, pues ella ve entorpecida su acción educativa y su capacidad de proveer un ambiente físico y emocionalmente seguro para la comunidad educativa (Trenwith, 2014). No hay que olvidar que las escuelas no sólo son el espacio físico donde se entrega educación, sino también el lugar simbólico donde la comunidad educativa se encuentra, gracias a que sus raíces históricas, sociales y culturales unen a los estudiantes, apoderados y docentes (Mutch, 2015, 2020).

En la atención a la crisis, los líderes educativos juegan un rol fundamental (Boin et al., 2013; Smith y Riley, 2012). La evidencia ya los ha posicionado como el segundo factor intraescolar que más influye en los aprendizajes, debido a su responsabilidad para construir las condiciones organizacionales que configuran los espacios de aprendizaje (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2019; Robinson et al., 2016). Sin embargo, las habilidades y competencias que requieren los líderes educativos en tiempos de crisis son diferentes de las que, en general, se requieren para dirigir un establecimiento en situaciones “normales”. Liderar en tiempos de crisis implica hacer frente a acontecimientos inesperados, emociones de alta intensidad y consecuencias en el presente inmediato con el fin de minimizar el daño a las personas y a la comunidad educativa que estas integran (Smith y Riley, 2012).

El objetivo de esta investigación es identificar las características y prácticas de liderazgo directivo dentro de los establecimientos chilenos que permitieron no solo sobrellevar la crisis educativa, sino incluso llevar a cabo procesos de mejora durante ésta, y extraer lecciones para posibles futuras crisis.

## 2. Revisión de la literatura

El liderazgo educativo es un proceso intencionado de influencia que conduce al logro de los objetivos escolares deseados, implica un propósito y una dirección que tienen relación con las intenciones y metas compartidas por la comunidad educativa (Bush, 2016; Leithwood, 2009). En cambio, el liderazgo educativo en crisis comprende la influencia ejercida en la planificación, organización, motivación y control de las actividades que requiere la escuela antes, durante y después de una crisis con el objetivo de reducir su impacto negativo, enfrentar sus consecuencias, promover su sobrevivencia exitosa y restablecer el sentido de normalidad una vez la crisis ha finalizado, todo ello sin perder el foco en lo pedagógico (Boin et al., 2013; Mesa Social Covid-19, 2020; Smith y Riley, 2012).

Lo anterior implica que el liderazgo educativo se mueve hacia el desarrollo de la escuela y sus integrantes a largo plazo, de forma que puedan crecer, prosperar y adaptarse; mientras que el liderazgo educativo en tiempos de crisis está situado en el presente inmediato para asegurar la minimización de los daños, la supervivencia y la recuperación. El líder deberá responder de forma inmediata a una situación compleja,

precipitante e incierta que está ocurriendo en ese mismo momento y ayudar a su escuela a transitar mientras ésta se desarrolla (Mutch, 2020). Dicha cotidianidad, en el marco de la pandemia por Covid-19, se expresa en desafíos particulares. En Chile, la investigación empírica los ha asociado a sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje, reducir la brecha digital y la brecha educativa, atender al bienestar de los estudiantes y desarrollar estrategias para el regreso a la educación presencial, pero también a la emergencia de nuevas responsabilidades en los equipos directivos (Educación 2020, 2021; Elige Educar, 2020; UDP et al., 2020).

Una de las autoras que ha levantado evidencia robusta para analizar el liderazgo educativo en tiempos de crisis es Mutch (2015; 2020). Su análisis después del terremoto de Canterbury, Nueva Zelanda, el año 2010 muestra que los líderes deben ser flexibles, resilientes, serenos, accesibles y usar sus fortalezas para reconocer y mitigar sus propias limitaciones en el transcurso de una crisis. La comunicación también aparece como una de las habilidades más mencionadas, por su utilidad para manejar e informar a la comunidad en medio de un flujo rápido de información y evidencia, a veces contradictoria entre expertos o asesores. Hulme y otros (2021) y Beauchamp y otros (2021), por ejemplo, mostraron que los directores se transforman en los principales mediadores de la información que entregaba el gobierno y los medios de comunicación, mientras que Pascual y otros (2016) destacan la importancia de que existan canales sólidos y controlados de comunicación por parte de los equipos directivos. El valor de la comunicación no es sólo instrumental, ya que cuando una crisis golpea a una institución, los miembros miran a sus líderes para escuchar cómo ellos están interpretando la situación y qué plan tienen para asegurar el regreso a la normalidad. Efectivamente, la información puede ser confusa o cambiar rápidamente, por lo que el líder debe poder adaptarse y moverse con flexibilidad para responder al cambio de escenario y a las necesidades de su comunidad educativa (Dýrfjörð y Hreiðarsdóttir, 2022; Netolicky, 2020).

Otra práctica debatida por los especialistas es la toma de decisiones críticas, es decir, decidir acciones en medio de un contexto de alta ambigüedad y, muchas veces, aplicando la creatividad para pensar alternativas fuera de los procedimientos, roles y responsabilidades establecidas (Smith y Riley, 2012). Se trata de priorizar reacciones, activar un ciclo continuo de pausar-evaluar-anticipar-actuar para decidir sin sobre-reaccionar y equilibrar dilemas y opciones que pueden parecer excluyentes y en conflicto, incluyendo aquí el regreso a la educación presencial (D'Auria y De Smet, 2020; Dýrfjörð y Hreiðarsdóttir, 2022).

El líder también transita hacia un cambio de enfoque donde la comunidad educativa aparece como su primera prioridad (D'Auria y De Smet, 2020; Hulme et al., 2021; Longmuir, 2021; Parveen et al., 2022). Este cambio implica considerar a “Maslow antes que Bloom” (Netolicky, 2020, p. 393), es decir, la salud, seguridad y pertenencia antes que el currículum y las evaluaciones, los estudiantes antes que los resultados y el bienestar socioemocional antes que el aprendizaje.

Ahora bien, la priorización del bienestar de la comunidad educativa no implica olvidar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, como señalan Elige Educar (2020), la Mesa Social Covid-19 (2020) y UDP y otros (2020). En esta línea, Elacqua y otros (2010) enfatizan que ante una crisis es primordial volver a las prácticas pedagógicas y a las metas de mejora propuestas lo antes posible. Por lo tanto, este cambio de enfoque no implica reemplazar las prácticas de liderazgo, sino más bien reevaluarlas desde una concepción de la educación más integral, y no centrada únicamente en los resultados de las pruebas estandarizadas de aprendizaje. De hecho,

es difícil focalizarse en los aspectos cognitivos cuando las necesidades básicas y el bienestar socioemocional no están cubiertas (Mutch y Peung, 2021).

Durante la crisis existen otras dos prácticas de liderazgo que son importantes de mencionar. La primera es la reflexión acerca de las acciones que se hicieron y que podrían haberse realizado para prevenir o responder a la crisis, y desarrollar planes para eventos críticos a futuro (Mutch, 2020; Smith y Riley, 2012). Se trata, de aprender de la crisis como prerequisite de la adaptación a un mundo en permanente transformación y que, a largo plazo, puede ayudar a corregir procedimientos que fueron disfuncionales, promover soluciones creativas y desarrollar la resiliencia (Boin et al., 2013).

El incentivo hacia formas colectivas de liderazgo sería la última práctica discutida por los especialistas, quienes, en algunos casos, hablan específicamente del modelo de liderazgo distribuido (Beauchamp, et al., 2021; D'Auria y De Smet, 2020; Harris, 2020; Parveen et al, 2022; Pascual et al., 2016; Smith y Riley, 2012). Según Parveen y otros (2021) el liderazgo distribuido surge como decisión estratégica para responder a los desafíos educativos de la crisis. Así, para que la escuela pueda enfrentar el cambio y mantenerse al día, se empodera a los docentes haciéndoles partícipes de las decisiones y delegando en ellos responsabilidades, autoridades y tareas.

### 3. Método

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, se presentan los resultados parciales de un estudio mayor de dos años cuyo objetivo es reconocer modelos y prácticas de liderazgo en escuelas y liceos de Chile que, en tiempos de crisis, permitieron desarrollar innovaciones educativas sostenibles orientadas al mejoramiento de la educación. Con un enfoque metodológico cualitativo y un diseño descriptivo y secuencial, el estudio global se compone de tres fases desarrolladas entre 2022-2023 y aquí se presentan resultados de la primera de ellas, específicamente asociados a las prácticas de liderazgo que se destacan como favorables durante la pandemia.

Para recopilar la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes de 30 establecimientos educativos de enseñanza primaria y/o secundaria de Chile. El muestreo se realizó en dos fases sucesivas. La primera fase utilizó criterios de conveniencia y accesibilidad, tomando una base de datos de 238 establecimientos que han trabajado con Fundación Educación 2020 entre 2014-2022, ONG que acompaña a establecimientos educativos en la instalación de procesos innovadores como Aprendizaje Basado en Proyectos o Tutorías entre Pares, entre otros. La gran mayoría de estos procesos de acompañamiento ya habían terminado. Respondiendo al estudio mayor mencionado anteriormente, se seleccionó 30 casos que desarrollaron procesos de cambio exitosos y sostenibles entre 2020 y 2022. En ese sentido, la segunda fase del muestreo fue intencionada según criterio de intensidad, es decir, intentando llegar a directivos o docentes líderes donde se hubiera manifestado el fenómeno de estudio de una manera intensa, pero no extensiva. Asimismo, se priorizó la descentralización buscando líderes de macrozonas geográficas variadas a lo largo del país. Se entrevistó en cada establecimiento a la persona que hubiese liderado esta experiencia de cambio.

Las entrevistas fueron realizadas de forma remota por teleconferencia, y las pautas de entrevista se elaboraron con la suficiente flexibilidad como para generar información que respondiera a las categorías definidas previamente, y a su vez poder generar emergentes. Así, se abordó cómo vivió la comunidad educativa la Pandemia, cuáles fueron los principales desafíos, qué acciones o prácticas existieron de parte del equipo

directivo para afrontar la crisis, cuáles eran las condiciones previas que favorecieron u obstaculizaron estas acciones y si se distribuyeron los liderazgos, y de qué manera, dentro de la institución. Cada una de estas preguntas generales fue acompañada en la pauta de preguntas derivativas que permitían profundizar y recoger información detallada. Las categorías desarrolladas de antemano a partir del marco teórico fueron:

- Apoyo a la continuidad del aprendizaje: promover condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje académico y socioemocional.
- Comunicación efectiva: comunicar claramente lo que sabían adecuando su discurso a cada audiencia y sus preguntas e intereses, pero también que pudieran reconocer lo que no sabían y lo que está haciendo para conocer o aprender
- Distribución de liderazgos: incentivar formas colectivas de liderazgo para responder rápida o eficientemente a la crisis.
- Flexibilidad y resiliencia: características que ayudan a enfrentar el antes, durante y después de la crisis destacando la flexibilidad, resiliencia, calma, optimismo.
- Priorización del bienestar: relevar a la comunidad educativa como la primera prioridad de trabajo, se trata de entender cómo están enfrentando la crisis, cómo se puede gestionar acciones para apoyarlos y cómo puede trabajar de cerca con las autoridades locales para el beneficio de los estudiantes.
- Reflexión sobre la crisis: incentivar instancias para que la comunidad educativa converse acerca las acciones que podrían haberse realizado de otra forma para prevenir o responder mejor a la crisis y desarrollar planes para eventos críticos a futuro.
- Toma de decisiones críticas: mantener la calma y el control generando, en la medida de lo posible, un ciclo de pausar-evaluar-anticipar-actuar, pues ello evitaría sobre-reaccionar cuando vez que nueva información aparece.

Es importante destacar que el estudio cuenta con la visión de 15 directivos y 15 docentes de aula, pero que los resultados expuestos en este artículo se centran en las prácticas de liderazgo directivo. En este sentido, el primer grupo de informantes genera en las entrevistas un auto-reporte, mientras que el segundo grupo reporta las prácticas de los directivos de sus establecimientos.

El trabajo de campo se realizó entre agosto de 2022 y enero de 2023. El primer paso fue invitar a participar del estudio por teléfono o correo electrónico a los establecimientos acompañados por Educación 2020. De los 238 establecimientos en la base de contactos, se seleccionaron 30 considerando no solo la presencia de innovaciones educativas sostenibles surgidas en pandemia, sino además su interés y disponibilidad para participar en el estudio.

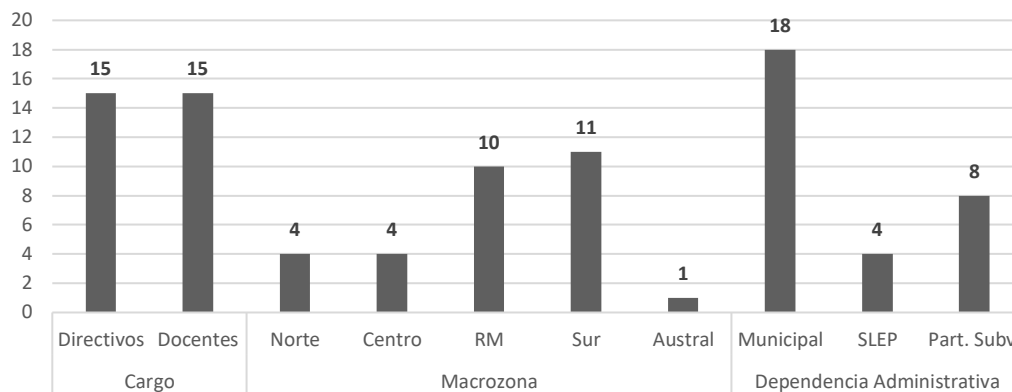
El análisis se desarrolló identificando, organizando y discutiendo patrones o temas a partir de las categorías surgidas del marco teórico y de la lectura y relectura de las entrevistas. En este proceso, se codificó la información bajo grupos de información que comparten un mismo significado. Durante la codificación, aunque se dejó espacio para categorías emergentes, el análisis fue principalmente deductivo considerando las categorías de análisis señaladas previamente.

En el análisis de resultados se presentan algunos extractos de las conversaciones, sin pretender que son representativo de toda la muestra, sino con el solo objetivo de

ilustrar algunos de los resultados más relevantes o llamativos. Las citas incluyen el tipo de actor (Directivo o docente), la dependencia administrativa del establecimiento (Municipal, Servicio Local de Educación Pública [SLEP], Particular Subvencionado o Particular Pagado) y la macrozona en la que se encuentra (Norte, entre Arica y Parinacota y Coquimbo; Centro, entre Valparaíso y Biobío; Sur, entre Araucanía y Los Ríos; Austral, entre Aysén y Magallanes; y la Región Metropolitana [RM]).

**Figura 2**

*Distribución de la muestra*



## 4. Resultados

Comenzando por el apoyo a la continuidad del aprendizaje, el relato de todos los directivos y docentes entrevistados comienza por un ejercicio de priorización que se centró en el aseguramiento de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí, el principal trabajo fue la coordinación y/o gestión del cambio educativo impulsado por la pandemia, incluyendo no sólo la realización de reuniones de trabajo, la capacitación entre pares y la instalación de ciertas plataformas virtuales o el uso de aplicaciones específicas para la comunicación y las clases, sino también la organización de los turnos éticos, las visitas a los hogares de los estudiantes y los protocolos sanitarios. Para esto, muchos establecimientos utilizaron como oportunidad la entrega de canastas de alimentos que gestionaban las escuelas en el marco del plan de alimentación que ha existido siempre desde la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y que se mantuvo durante la pandemia, lo que les permitía movilizarse y encontrarse periódicamente con las familias.

Entre las distintas respuestas organizadas por los líderes para apoyar la continuidad educativa, es interesante mencionar la gestión del equipamiento para poder responder a la brecha digital que se extendió entre los estudiantes que no tenían acceso a dispositivos o conexión para acceder a las clases. La redistribución de los recursos, la realización de colectas, la gestión de donaciones de empresas y personas naturales y la entrega de equipos en comodato a los estudiantes fueron ejemplos muy concretos de esta respuesta.

*El problema es que no todos cuentan con aparatos tecnológicos, eso era una gran dificultad. Porque claro, nos fuimos todos para la casa, pero los que tenemos internet, los que tenemos aparatos tecnológicos pueden estar conectados, no nos cuesta nada. Entonces fue dotar a todos nuestros estudiantes, porque nosotros los dotamos a todos de tablets o de computador para que tuvieran en su casa (...). Una parte con la ayuda del municipio y otra ayuda con empresas locales. (Directivo 4, municipal, centro)*

Destaca también en este punto que fueron los miembros de los equipos directivos quienes llevaron a cabo las primeras acciones para enfrentar la crisis, mientras que los y las docentes actuaron más bien como “socios estratégicos” del directivo en la implementación de acciones y medidas. Esta dinámica se observa de manera explícita en más de la mitad de los entrevistados.

Después de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, están las prácticas de liderazgo en crisis asociadas a la priorización del bienestar de la comunidad educativa. El foco principal estaba no sólo en las consecuencias del prolongado confinamiento, sino también en la preocupación por el bienestar alimenticio, social y sanitario de los estudiantes tras el retorno a clases, explican sobre todo los directivos.

Como una forma de responder a este desafío, los líderes gestionaron apoyos adicionales desde los equipos de convivencia escolar para contener a los estudiantes a través de talleres, pausas activas o conversaciones en las asignaturas donde ellos pudieran expresar sus emociones y la identificación de situaciones desbordantes y su respectiva derivación a psicólogos o trabajadores sociales. Además, se entregaron capacitaciones formales e informales a los docentes para que pudieran saber cómo trabajar los problemas de bienestar que comenzaron a emerger.

Ahora bien, la preocupación por el bienestar no se limitó a los estudiantes. El tema fue mencionado especialmente por los docentes, quienes explicaron que los líderes educativos también buscaron resguardar su bienestar con la entrega de apoyos para no agobiarlos, el respeto de sus tiempos de trabajo y familia y la facilitación de capacitaciones en autocuidado. Esto último se pudo hacer gracias a la colaboración con instituciones externas que establecieron alianzas con las escuelas.

*Generamos espacios también como de contención hacia los profesores, con charlas de autocuidado, de cómo poder manejar nuestras emociones y eso lo todo por zoom, por supuesto, pero sí fue favorable como instancias de autocuidado y de protegerme. (Docente 15, particular subvencionado, RM)*

Este contexto de gestiones permanentes para el aseguramiento de la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje está marcado, según más de la mitad de los entrevistados, por una constante toma de decisiones críticas respecto a cómo implementar la educación a distancia e híbrida. Entre los entrevistados, los directivos son quienes más contenido refieren a esta práctica. Ahora bien, tanto directivos como docentes enmarcan esta práctica en un escenario que fue especialmente complejo. Todos estaban esperando que los niveles intermedios o centrales de la estructura de gobernanza del país determinarían las acciones a realizar y los plazos a cumplir tras el cierre y posterior reapertura de las escuelas. Por eso, un aprendizaje interesante fue la importancia de tomar esas decisiones más rápidamente para reaccionar mejor a la crisis que se estaba viviendo.

*Claramente, nosotros tenemos que tomar las riendas del asunto desde el primer día, porque nos dejamos estar, esperando [saber] cuáles eran los lineamientos del Ministerio, de la SEREMI, del departamento y ahí se nos pasó mucho tiempo (...) el segundo año nosotros no esperamos nada, partimos no más. Tomamos la iniciativa y partimos. En una próxima, si es que hubiese [otra pandemia] y dios quiera que no pase nunca más, obviamente partiríamos desde el primer día, al tiro tomando cartas en el asunto y colocando condiciones y cumpliendo con la labor. (Directivo 8, municipal, sur)*

Así, como se observa previamente, los directivos aparecen con un rol más protagónico y con mayor autonomía en la toma de decisiones, sobre todo desde el segundo semestre del 2020 y al comienzo del año académico 2021. Este cambio fue percibido positivamente por los docentes, quienes tendieron a sumarse a las decisiones que tomaron sus líderes, destacando el compromiso que existía en ese entonces.



Otro tema interesante sobre esta práctica fue la forma en que se tomaron las decisiones críticas, pues mientras algunas se decidieron de forma vertical, otras ampliaron el rango de participación buscando lograr acuerdos y acogiendo las necesidades expresadas por los docentes. En general esto dependía de la cultura escolar previa. Docentes y directivos de establecimientos más jerarquizados hablaban de decisiones tomadas desde la dirección, mientras que las decisiones acordadas con el cuerpo docente eran más comunes en establecimientos que ya tenían una cultura participativa.

Con respecto a la comunicación y los flujos de información para reducir la certidumbre fue común que el equipo directivo del establecimiento educativo fuese reconocido como intermediario entre la escuela, el sostenedor y el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud e Inspección del Trabajo. En paralelo, se observa que los docentes mantuvieron un vínculo más cercano con los estudiantes y las familias. Se configura así una cadena de información en la que mientras los líderes directivos tenían el vínculo más cercano con el nivel central, los y las docentes tomaron un rol más activo en la relación con las familias y la recepción de sus inquietudes.

*Yo creo que el liderazgo que tuvimos fue bueno. El director, en este caso, jugó un rol muy importante junto con la jefa de UTP, porque para todos era cosa nueva. Todo esto fue muy nuevo, todas estas cosas. Yo creo que, en algún momento, todos nos sentimos un poco colapsados con la cantidad de información que llegaba, tanto del Ministerio de Educación y Ministerio de Salud. También por la exigencia que nosotros teníamos tanto de los profesores como también de los apoderados y de los alumnos. (Docente 5, particular subvencionado, sur)*

Otro tema clave en relación con las prácticas de liderazgo en crisis fue la flexibilidad por parte de los directivos para adaptarse y responder a cambios abruptos, los cuales ocurrían frecuentemente. No obstante, éste fue un tema que, a diferencia de los anteriores, surgió con menor preponderancia y de manera más implícita en las entrevistas, lo que en sí mismo es un dato interesante. Destacan como elementos clave de esta flexibilidad la empatía para comprender las necesidades de bienestar socioemocional, el bienestar físico de las comunidades y el optimismo para, a pesar de los desafíos, salir adelante con las transformaciones acontecidas. Destaca, sin embargo, una mirada crítica con relación a las orientaciones provenientes del nivel central, donde se manifiesta en algunos casos un empoderamiento de la propia mirada por sobre las propuestas centralizadas.

*De hecho, nosotros tomamos como una postura bien poco exigente en el sentido de hacerle mucho caso al Ministerio en el momento, porque se proponían algunas situaciones y nosotros decíamos "OK, esto es lo que se propone, vamos con calma y vamos analizando, porque puede que cambie la postura, cambie la indicación" y, claro, veía una orientación y después a la semana venía un oficio indicando una cosa diferente o que quizás nosotros ya habíamos analizado. Entonces, sí nosotros para poder tener la seguridad de lo que íbamos a hacer dábamos el tiempo de poder ver qué ocurría incluso en otros colegios. (Directivo 7, particular subvencionado, sur)*

La noción de flexibilidad aparece también al momento de reflexionar sobre la crisis propiamente tal, pues en la mitad de los establecimientos se menciona alguna forma de aprendizaje extraído a partir de esta experiencia. Así, la crisis se observa en parte como desafío y a la vez como una oportunidad para el cambio y la mejora.

Ligado a lo anterior, si bien existieron aprendizajes ligados a la crisis, éstos no siempre fueron promovidos de manera explícita por parte de los líderes directivos. Sólo en algunos casos se mencionaron prácticas directas relacionadas a incentivar la reflexión crítica y constructiva a partir de la crisis, pero en la mayoría de los casos se manifiesta que no se han dado esos espacios.

Una excepción a esta situación se observa en uno de los casos entrevistados que, de manera excepcional declara que en su establecimiento sí se reflexionaba sobre el sentido de la educación. Como bien explica uno de los directivos, ello podría deberse a instancias de reflexión pedagógica que existían antes de la pandemia donde, una vez al mes, los profesores se juntaban a dialogar sobre su práctica educativa retratando experiencias de aprendizajes que pudieran ser mejoradas y/o sistematizadas.

*Lo que si teníamos nosotros como una fortaleza antes de la pandemia eran, se llama “presentar nuestras experiencias de aprendizaje en reflexión pedagógica”, entonces, una vez por mes, un profesor presenta una experiencia de aprendizaje exitosa o no tan exitosa para que nosotros podamos levantarla como una mejora y sistematizarla. (Directivo 11, municipal, norte)*

Por último, llama la atención la presencia y fortalecimiento de las formas distribuidas de liderazgo educativo. A diferencia de las demás prácticas discutidas, ella fue consultada directamente a todos los entrevistados si es que no surgió espontáneamente. Así, un primer resultado interesante de mencionar es que dos tercios de los directivos y docentes entrevistados indicaron que la crisis vivida incentivó a distribuir más los liderazgos dentro del establecimiento, mientras los demás declararon que la transición estaba aún pendiente o que directamente habían rechazado prácticas de liderazgo más horizontales y se habrían centrado en estilos verticales y centralizados.

En el caso de establecimientos que practicaron un liderazgo distribuido, los directivos y los docentes lo vieron como una oportunidad de delegar responsabilidades en aquellos que mostraron habilidades y/o conocimientos para apoyar el proceso de transformación educativa hacia la educación a distancia o híbrida. Dicho ejercicio permitió, en el caso de los equipos directivos, no sólo extender su influencia para responder más rápida y eficientemente a las necesidades emergentes de la crisis educativa, sino también resguardar su propia salud mental ante la cantidad de desafíos que emergieron.

*Poder delegar, porque de repente nosotros estamos haciendo trabajo de otra índole, más de inspectoria, por ejemplo, en lugar de estar en la parte pedagógica. Entonces, igual nos libera un poco y lo mismo con dirección. Vamos las tres, tres personas, lo bonito que es, es que las tres directivas, que es la directora, la inspectora general y yo somos un trabajo súper cohesionadas, independientemente que ya somos amigas también, pero si trabajamos las tres, si hay tres cosas que hacer al mismo tiempo y las hacemos, pero eso también ha generado un desgaste. Entonces, una manera también de liberar un poco la carga es dándoles responsabilidades a los colegas para que también conozcan el manejo y no sólo, eh, porque la escuela es de todos. (Directivo 12, municipal, austral)*

Además de involucrar a los docentes en la toma de decisiones, las funciones más delegadas formal o informalmente estuvieron asociadas a la coordinación de la formación entre pares, la atención a los problemas de desarrollo socioemocional en los estudiantes y/o convivencia escolar y el acompañamiento al trabajo en el aula aconsejando sobre el uso de metodologías de enseñanza y evaluación.

En el otro extremo se encontraron escuelas que mantuvieron una estructura vertical, sostenida en la autoridad que impone la figura del cargo. Aunque se delegan ciertas funciones, sobre todo a nivel de la formación entre pares, los docentes no participaron en la toma de decisiones. De hecho, el equipo directivo era la entidad que solía reunirse previamente a analizar la situación y proponer ideas para, posteriormente, socializarlas a los docentes. En algunos casos, esto se admite como una falencia en la forma en que se enfrentó la crisis.

*Creo que lo que nosotros podríamos haber mejorado es haber transitado la información que como equipo [directivo] tenemos hacia nuestros profesores. Creo que en algún momento estuvimos un poco unidireccional o un poco verticales.*

*Entonces, eso hacía que el profesor no se involucra a lo mejor dentro de la toma de decisiones en cuanto al proceso que estábamos llevando a cabo. Nos faltó transmitir, yo creo. Y fue de hecho el diagnóstico que nosotros tuvimos a finales del 2021. (Directivo 15, particular subvencionado, RM)*

## 5. Discusión

Hemos identificado prácticas de liderazgo que permitieron a las escuelas observadas seguir desarrollando procesos de mejora educativa durante la crisis educativa por Covid-19, las cuales son diferentes a las que la literatura señala como prioritarias en tiempos normales. Los participantes identifican estas prácticas como relevantes para la mejora dentro de un período de tiempo crítico, por lo surge la pregunta ¿cómo se vinculan estas prácticas con tiempos normales y qué dice la evidencia generada al respecto.?

De manera transversal, se identifica un propósito general para enfrentar la crisis: asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este propósito para la gestión del cambio, se estructuró en tres actividades desde donde se articula una visión integral del mejoramiento educativo: (1) el apoyo técnico-pedagógico al equipo profesional desde la empatía; (2) la gestión del equipamiento tecnológico como forma de asegurar las condiciones mínimas que docentes y estudiantes necesitaron para enseñar y aprender; y (3) el foco en el bienestar integral de toda la comunidad, pero especialmente de estudiantes. La consideración especialmente de este último foco sostiene la tesis de Mutch (2015, 2020) respecto al rol social de la escuela, que en tiempos de crisis emerge como un componente que asumen los líderes escolares, y que cabe preguntarse si se mantiene en el tiempo posteriormente a la crisis.

Otro hallazgo interesante es el vínculo entre el proceso de continuidad educativa con la toma de decisiones críticas, rápidas y con una comunicación clara y efectiva. Como explican Boin y otros (2013), cuando una crisis golpea a una institución, los miembros miran a sus líderes para escuchar cómo están interpretando la situación y qué plan tienen para asegurar la “normalidad”. Así, los directivos esperaban orientaciones desde el nivel central y los docentes esperaban orientaciones desde sus directivos, con lo que destacan dos efectos inesperados y conectados. Primero, una desarticulación estatal en la entrega de directrices que impulsó, como efecto secundario, la autonomía y autoeficacia que necesitaban los directivos para tomar decisiones oportunas en un momento crítico. Segundo, que dicha autonomía se tradujo, en algunos casos, en decisiones tomadas verticalmente, mientras que en otros dio paso a procesos horizontales de discusión y participación dentro de los establecimientos. Dicha horizontalidad se articuló también con la emergencia de liderazgos más distribuidos, cuyo nacimiento responde, tal como lo explica Parveen y otros (2021), a una decisión estratégica para atender a los desafíos de la pandemia. La crisis incentivó a que el liderazgo se distribuyera ante una necesidad más imperante de delegar tareas para evitar la sobrecarga de los equipos directivos.

En la crisis provocada por el Covid-19, imperó la necesidad de buscar competencias digitales en otros actores de la comunidad. Así, la educación virtual impulsó a algunos líderes a delegar responsabilidades fortaleciendo liderazgos intermedios. Sin embargo, en contra de la tendencia encontrada entre los especialistas (Beauchamp et al., 2021; D’Auria y De Smet, 2020; Harris, 2020; Pascual et al., 2016; Parveen et al, 2022; Smith y Riley, 2012), no todos los establecimientos adoptan formas distribuidas, especialmente cuando el estilo no es coherente con su cultura escolar o con sus prácticas de liderazgo previo a la crisis. Esta condición también se observa al tratar de guiar el aprendizaje y reflexión conjunta, que se hace más difícil para directivos de

establecimientos en que sus comunidades educativas no contaban con instancias de reflexión antes de la pandemia. Una explicación plausible es el efecto que ejerce la cultura escolar o las prácticas previas de liderazgo educativo, detalladas por Pascual y otros (2016), que pueden ser asociadas a la innovación y al cambio, o bien asociadas a sostener una forma estable y replicable de trabajo. Por eso es importante fortalecer estas prácticas y culturas en tiempos normales, y no durante la misma crisis.

La literatura especializada ha enfatizado la importancia de reflexionar y aprender en torno a las crisis pasadas y presentes pensando en las crisis futuras para prevenirlas o enfrentarlas mejor (Boin et al., 2013; Mutch, 2020; Smith y Riley, 2012), y asimismo lo declaran entrevistados del presente estudio. Esto obliga a pensar en una posible y necesaria imbricación entre prácticas de liderazgo en crisis (resolutivo y a corto plazo) y de liderazgo en tiempos normales (reflexivo y a mediano y largo plazo), como parte un mismo ciclo. De hecho, en los últimos años se ha avanzado, por un lado, hacia modelos cíclicos que cuentan con una fase de recuperación que contempla la reflexión (Mutch, 2020) y, por otro, a la promoción de su conceptualización como eventos progresivos y continuos en el tiempo y/o el espacio (Boin et al., 2020). Cabe preguntarse entonces cuáles son los efectos que tienen estas prácticas de liderazgo que promueven la reflexión durante las crisis o posterior a ellas, cómo pueden ser promovidas desde la política pública y cómo establecerlas a modo de prácticas regulares en las escuelas desde los equipos directivos.

A partir de los resultados y la discusión, realizamos dos invitaciones. En primer lugar, urge a la academia a estudiar los establecimientos donde se han instalado dichos espacios reflexivos para aprender de ellos, especialmente sobre los mecanismos que emergen frente a la presión de “volver a la normalidad” que ya ha sido pesquisada por los especialistas. Es importante desarrollar futuras investigaciones que, más alejadas de la coyuntura del confinamiento y la reapertura de las escuelas, puedan ayudar a entender si una nueva forma de educación y liderazgo se ha instalado realmente, tal como recuerda Harris (2020). Adicionalmente, es importante investigar si los equipos directivos en Chile tienen la formación, las capacidades y las actitudes necesarias para afrontar futuras crisis, en base a las prácticas que aquí proponemos como importantes de desarrollar.

En segundo lugar, se invita a adoptar un nuevo paradigma que comprende la crisis como un modelo cíclico y no episódico, que permita a los líderes escolares identificar las prácticas que surgieron durante ella y, así, abrir la reflexión sobre cuáles cambios deberían incorporar de forma permanente. Así, se entendería, que los procesos reflexivos, la incorporación de la tecnología, la toma de decisiones críticas, el rol social de la escuela, entre otras prácticas, pueden ser impulsadas desde los líderes para resolver la crisis, pero pueden continuar una vez se haya resuelto. Tal como señala la OCDE (2020), la pandemia abrió el espacio para volver a imaginar la resiliencia de la comunidad y el rol de la innovación en los métodos de enseñanza, currículo y evaluación, pero ese espacio se debe ocupar activamente.

Finalmente, es importante recordar las limitaciones de este estudio, asociadas al proceso de selección de la muestra basada en establecimientos que desarrollaron innovaciones educativas sostenibles durante la pandemia y que han recibido acompañamiento de Educación 2020. Puede haber sesgo de selección y autoselección. Aunque ello no afecta el objetivo de este artículo, los resultados no son generalizables a todo Chile, y solo pretenden aportar lecciones de efectividad para otros establecimientos del país y la región.

## Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por ANID en el marco del proyecto FONDECYT de Iniciación N°11220575.

## Referencias

- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. UNESCO.
- Barra, A. (2023, 23 de agosto). Sistema frontal: revisa las comunas de la Región Metropolitana con suspensión de clases por lluvias. *La Tercera*.  
<https://www.latercera.com/servicios/noticia/sistema-frontal-revisa-las-comunas-de-la-region-metropolitana-con-suspension-de-clases-por-lluvias/K5JR4LQ45BAFBCZRXEXVJXXQOU/>
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L. y Harvey, J. A. (2021). People miss people. A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the Covid-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375-392.  
<https://doi.org/10.1177/1741143220987841>
- Boin, A., Ekengren, M. y Rhinard, M. (2020). Hiding in plain sight: Conceptualizing the creeping crisis. *Risk, Hazards and Crisis in Public Policy*, 11(2), 116-138.  
<https://doi.org/10.1002/rhc3.12193>
- Boin, A., Kuipers, S. y Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones UDP.
- D'Auria, G. y De Smet, A. (2020). *Leadership in a crisis: Responding to the coronavirus outbreak and future challenges*. McKinsey & Company.
- Dýrfjörð, K. y Hreiðarsdóttir, A. E. (2022). Preschool staff perceptions of leader capabilities during Covid-19 early stage in Iceland. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(1), 74-85. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202231160>
- Educación 2020. (2021). *3° Encuesta online: #EstamosConectados*. Educación 2020.
- Elacqua, G., Santos, H. y Salazar, F. (2010). *Terremoto 27/2: Oportunidad para mejorar las escuelas en Chile*. CPCE.
- Elige Educar. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*. Elige Educar.
- Espinoza, A., Espinoza, C. y Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: Diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre siconatural. *Magallania*, 43(3), 65-76
- Grissom, J., Egalite, A. y Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools. A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
- Harris, A. (2020). Covid-19, school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>

- Hulme, M., Beauchamp, G., Clarke, L. y Hamilton, L (2021). Collaboration in times of crisis: Leading UK schools in the early stages of a pandemic. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 1-20.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lorca, J. (2023, 7 de febrero). 21 escuelas dañadas por incendios forestales: ministro Ávila dice que trabajarán “día y noche” para que el inicio escolar sea el 1 de marzo para todos los estudiantes. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/23-escuelas-danadas-por-incendios-forestales-ministro-avila-dice-que-trabajaran-dia-y-noche-para-que-el-inicio-escolar-sea-el-1-de-marzo-todos-los-estudiantes/GZFKFRZCCVFQ5KL6S45TKWAD7M/>
- Longmuir, F. (2021). Leading in lockdown: Community, communication, and compassion in response to the Covid-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1-17. <https://doi.org/10.1177/17411432211027634>
- Mesa Social Covid-19. (2020). *Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis*. Mesa Social Covid-19.
- Ministerio de Educación. (2013). *La reconstrucción en educación. Una mirada a los procesos y desafíos en la reconstrucción de la infraestructura escolar dañada en el terremoto y maremoto del 27/F*. Mineduc
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.06.005>
- Mutch, C. (2020). How might research on schools' responses to earlier crises help us in the Covid-19 recovery phase? *Set: Research Information for Teachers*, 2, 3-10.  
<https://doi.org/10.18296/set.0169>
- Mutch, C. y Peung, S. (2021). Maslow before bloom: Implementing a caring pedagogy during Covid-19. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 18(2), 69-90.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(4), 391-395.  
<https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- OCDE. (2020). *Coronavirus special edition: Back to school*. OECD Publishing.
- OCDE. (2022). *Education at a glance 2022. OECD indicators*. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Pascual, J., Larraguibel, D., Zenteno, D. y Guarda, F. (2016). Liderazgo escolar en tiempos de crisis. El caso de dos liceos del centro sur de Chile después del 27F. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 45-62.  
<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.003>
- Parveen, K., Tran, P. Q. B., Alghamdi, A. A., Namaziandost, E., Aslam, S. y Xiaowei, T. (2022). Identifying the leadership challenges of K-12 public schools during Covid-19 disruption: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875646>
- Ramírez, N. (2019, 29 de noviembre). Mineduc dispone que clases no realizadas después del estallido social no deben recuperarse. *Emol*.  
<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/11/29/968847/Mineduc-clases-perdidas-crisis-social.html>

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Smith, L. y Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32(1), 57-71.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Trenwith, T. (2014). *Supporting staff during times of school crisis*. Ministry of Education, Te Tāhuhu o Te Mātauranga.
- UNICEF. (2017). *La educación en situaciones de emergencia*. UNICEF.
- Universidad Diego Portales, Centro de Investigación Avanzada en Educación y Centro de Líderes Educativos. (2020). *Encuesta: La voz de los directores y directoras en la crisis Covid-19*. UDP, CIAE y CEDLE.

## Breve CV de los/as autores/as

### Javier Pascual Medina

Sociólogo por la P. Universidad Católica de Chile, Máster en Investigación en Educación y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es investigador adjunto del Centro de Estudios Comparados en Educación de la Universidad Diego Portales. Además, es analista de Incidencia Pública en Fundación Educación 2020 y subdirector ejecutivo de Fundación Momento Constituyente. Sus líneas de investigación se centran en cambio e innovación educativa, liderazgo educativo, política educativa y educación para la ciudadanía. Email: [javier.pascual@mail.udp.cl](mailto:javier.pascual@mail.udp.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6850-7391>

### Vanessa Orrego

Psicóloga por la Universidad Diego Portales, Máster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Leiden y Máster en Métodos de Investigación Social por la Universidad Diego Portales. Actualmente trabaja como investigadora en la Universidad Diego Portales. Sus líneas de investigación se centran en salud mental docente, innovación educativa, políticas públicas en educación parvularia y escolar, y liderazgo educativo. Email: [vanessa.orrego@mail.udp.cl](mailto:vanessa.orrego@mail.udp.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0977-2280>

### Manuel Cheyre

Psicólogo y Máster en Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Actualmente es investigador en Fundación Educación 2020. Sus líneas de investigación se centran en segregación y desigualdad social, trayectorias educativas significativas y desarrollo de la innovación educativa. Email: [mcheyre@educacion2020.cl](mailto:mcheyre@educacion2020.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3559-9810>

### Consuelo Iturrieta

Psicóloga educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, especialización en mejora de prácticas pedagógicas y evaluación de impacto de programas sociales. Actualmente Subdirectora de Política Educativa de la Fundación Educación 2020. Sus

líneas de investigación se centran en innovación educativa y modelos de escalamiento de pilotos educativos a política pública. Email: [citurrieta@educacion2020.cl](mailto:citurrieta@educacion2020.cl)