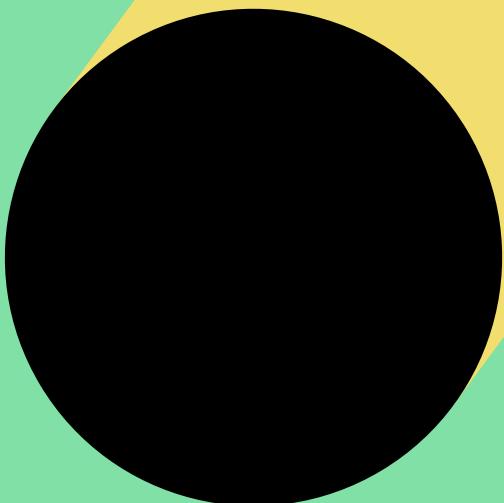
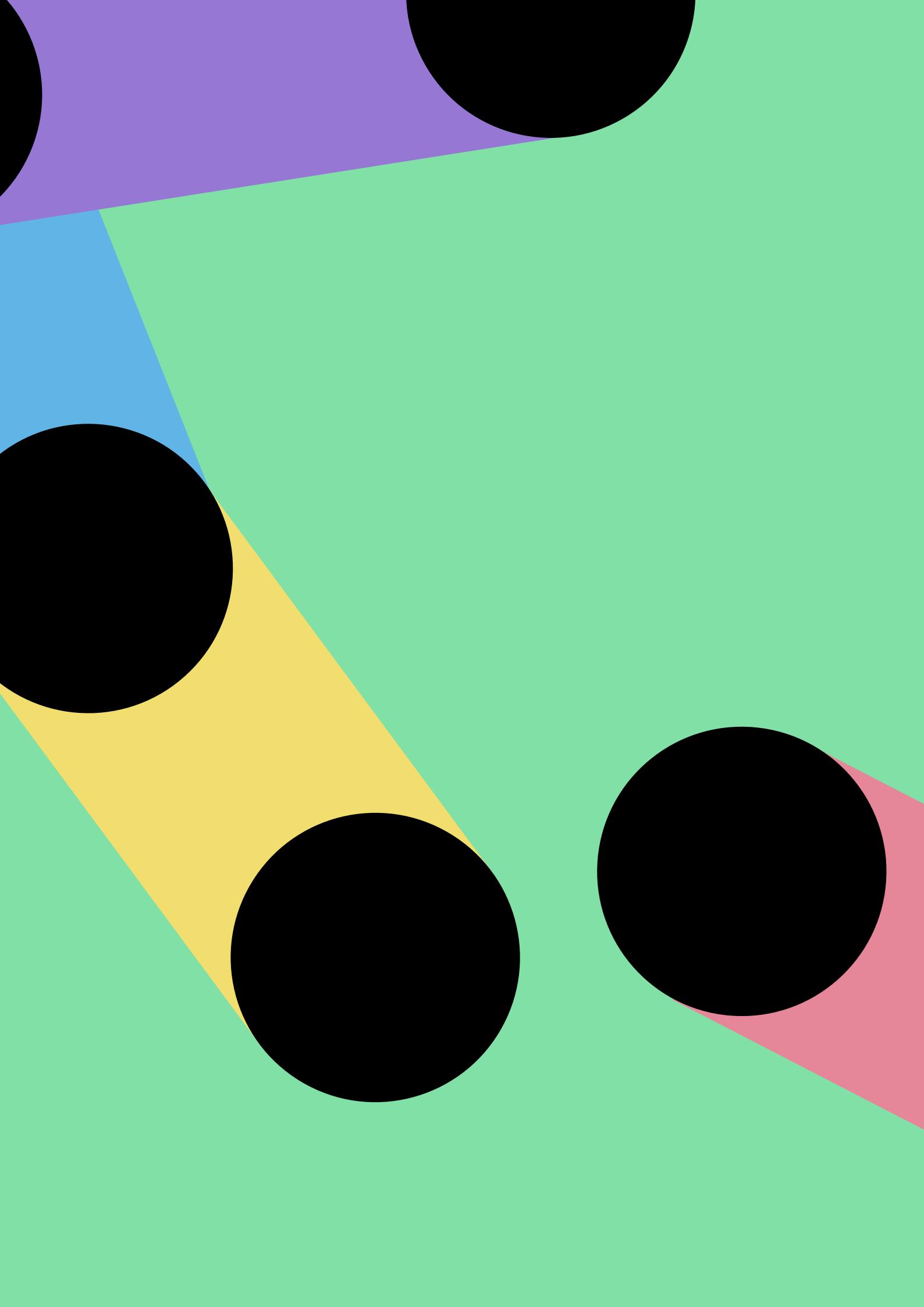


7 CLAVES PARA UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA EFECTIVA

Aprendizajes desde Efecto Colectivo



efecto
colectivo
Transformamos la educación



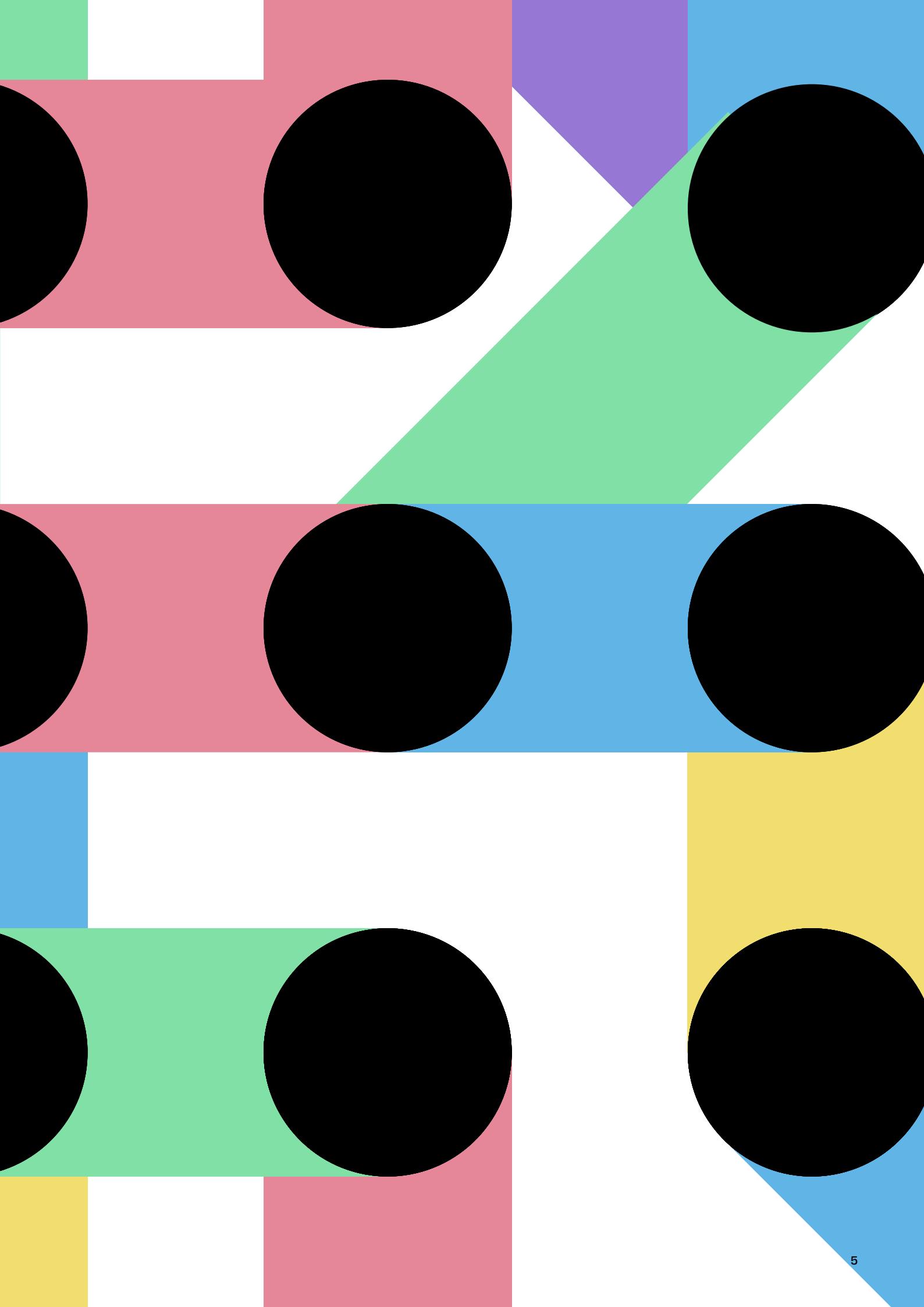
índice

4	Efecto Colectivo: Cuando la innovación se construye en común
12	Colaborar para transformar: Cuando la innovación se vuelve confianza
17	De la innovación escolar a la mejora sistémica
24	Introducción El desafío de innovar en el sistema educativo
40	Primera clave Instalar capacidades
66	Segunda clave El estudiante al centro
92	Tercera clave Acompañar a los líderes educativos
112	Cuarta clave Tecnología al servicio del aprendizaje
136	Quinta clave El cambio como transformación sistémica
156	Sexta clave Articularse con el territorio
178	Séptima clave Incidir en el espacio público

Efecto Colectivo: Cuando la innovación se construye en común



POR
Ana Raad y Nicolás Contreras



Efecto Colectivo nace de una convicción profunda y, al mismo tiempo, de una urgencia compartida: los desafíos educativos que enfrentamos hoy no pueden ser abordados desde esfuerzos aislados, fragmentados o que compiten entre sí. Durante décadas, el sistema educativo ha sido testigo de múltiples iniciativas innovadoras, muchas de ellas valiosas, bien diseñadas y con resultados promisorios a escala local. Sin embargo, la acumulación de experiencias no ha sido suficiente para producir transformaciones estructurales, sostenidas y equitativas. La promesa que sostiene este trabajo —y que da sentido a esta publicación— es que la innovación educativa puede volverse más efectiva, más sostenible y con mayor impacto cuando se construye desde la colaboración deliberada, la inteligencia colectiva y una agenda común orientada al impacto sistémico (Kania & Kramer, 2011; OECD, 2023).

En un escenario marcado por brechas persistentes de aprendizaje, trayectorias educativas desiguales, cambios tecnológicos acelerados y una creciente complejidad social y cultural, Efecto Colectivo propone un cambio de paradigma. Ya no se trata de preguntarse qué proyecto funciona mejor, sino de cómo el ecosistema educativo desarrolla la capacidad de aprender, adaptarse y transformarse de manera continua. Esto implica dejar atrás la lógica de intervenciones aisladas y avanzar hacia una comprensión más profunda de la innovación como un proceso colectivo, relacional y situado.

La evidencia internacional es consistente en señalar que las

transformaciones educativas relevantes no ocurren como resultado de soluciones técnicas descontextualizadas, sino a través de procesos sistémicos que articulan prácticas pedagógicas, liderazgo, cultura institucional, condiciones organizacionales y marcos de política pública (Fullan, 2021; UNESCO, 2021). Desde esta perspectiva, Efecto Colectivo no se concibe como un programa ni como una red instrumental, sino como una plataforma de articulación, aprendizaje y fortalecimiento del ecosistema educativo, que nace desde la sociedad civil, pero se ancla en la colaboración público-privada.

Siete claves, una visión compartida

Esta publicación es una expresión concreta de esa visión. Las siete claves que aquí se presentan no emergen de un ejercicio teórico ni de una



coordinación editorial superficial. Son el resultado de un proceso de trabajo conjunto entre organizaciones y líderes que, desde trayectorias, enfoques y territorios diversos, aceptaron un desafío poco habitual: pensar su experiencia no solo desde lo que cada una hace bien, sino desde lo que el sistema educativo necesita que exista en su conjunto.

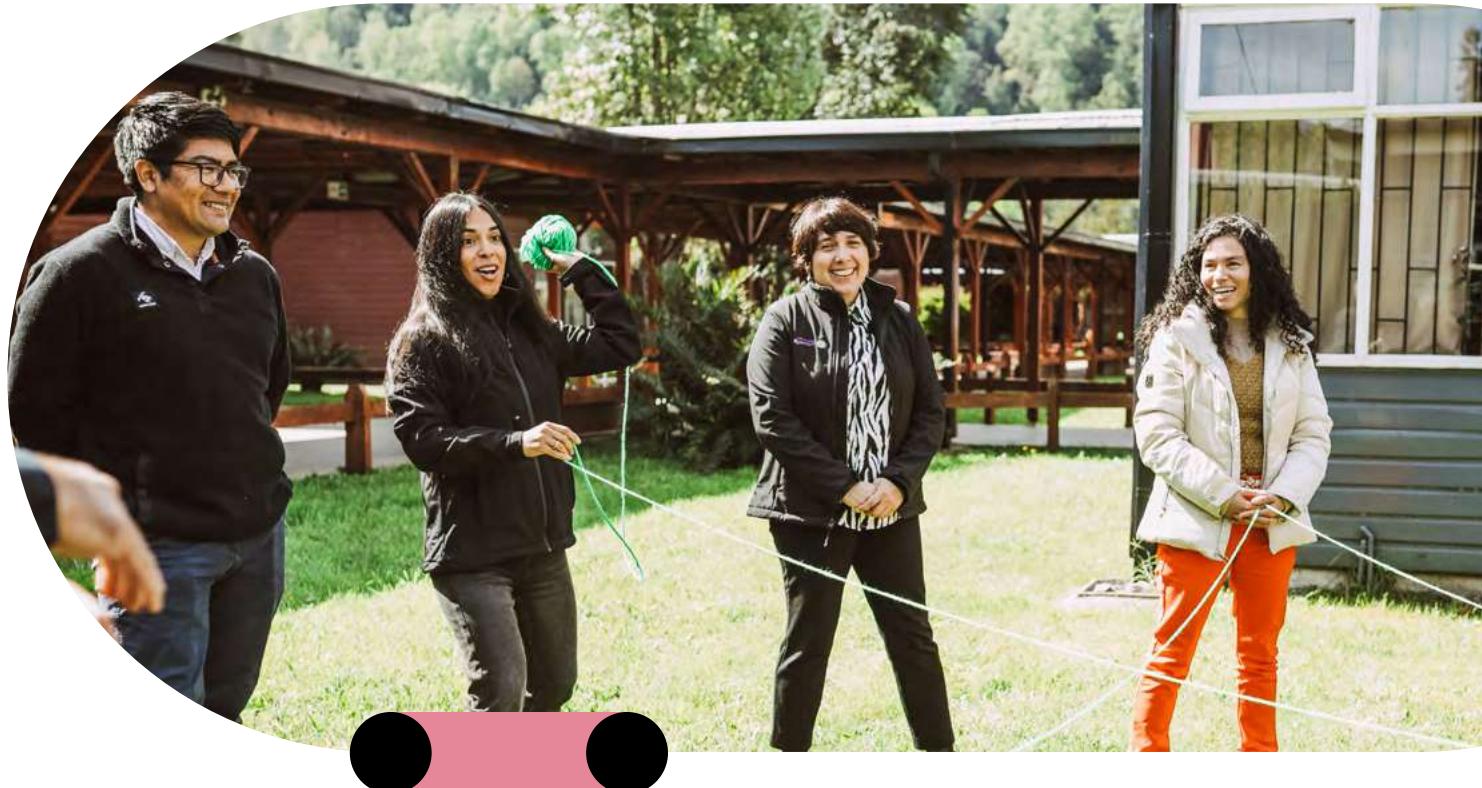
Este desplazamiento, desde el logro individual hacia el aprendizaje compartido, constituye uno de los aportes centrales de Efecto Colectivo. Supone reconocer que ninguna innovación es autosuficiente, y que su impacto depende de cómo dialoga con otras dimensiones del sistema. Las siete claves no buscan competir entre sí ni establecer jerarquías, sino ofrecer una lectura integrada de los factores que hacen posible la innovación educativa sostenible. Así como avanzar en una comprensión más integral y profunda de lo que implica realmente innovar en educación.

Cada clave aporta una dimensión crítica: la construcción de capacidades internas en las escuelas; la centralidad del estudiante como sujeto activo del aprendizaje; el liderazgo directivo como condición de coherencia y continuidad; el uso pedagógico de la tecnología con sentido educativo; la mirada sistémica que articula múltiples niveles de intervención; el anclaje territorial que otorga pertinencia y legitimidad; y la incidencia en política pública como vía para el escalamiento y la institucionalización del cambio. Leídas en conjunto, estas dimensiones configuran una comprensión ecosistémica de la innovación educativa, coherente con los principios del impacto colectivo y del cambio sistémico (Kania, Kramer & Senge, 2018).

Innovación educativa con sentido, profundidad y dirección

Desde Efecto Colectivo sostenemos
que la innovación educativa sólo cobra





sentido cuando está orientada por un propósito claro y compartido: mejorar de manera profunda y sostenida los aprendizajes y la experiencia educativa de niñas, niños y jóvenes. Innovar no es introducir novedades ni tecnologías por sí mismas, ni replicar modelos exitosos sin considerar los contextos. Innovar es transformar prácticas, creencias, relaciones pedagógicas y formas de organización escolar, de manera situada y con intencionalidad pedagógica (OECD, 2023; Winthrop et al., 2022).

Esta comprensión implica reconocer que la innovación educativa es, ante todo, un proceso cultural. Supone cuestionar supuestos arraigados sobre qué significa enseñar, aprender y evaluar; redistribuir responsabilidades y liderazgos; y generar condiciones para la reflexión colectiva y el aprendizaje profesional. En este sentido, la innovación no puede ser entendida

como un “agregado” a la escuela, sino como una transformación de su núcleo pedagógico y organizacional.

Las siete claves reunidas en esta publicación coinciden en que la innovación efectiva no se impone ni se importa. Se construye junto a las comunidades educativas, respetando sus tiempos, saberes y contextos. Fortalecer las capacidades internas de docentes, directivos y organizacionales, es una condición indispensable para que el cambio se sostenga más allá de los ciclos de financiamiento o de la presencia de actores externos. La evidencia sobre escalamiento educativo refuerza esta idea: las innovaciones perduran cuando se integran a las dinámicas propias del sistema y cuando las escuelas desarrollan autonomía para adaptarlas y profundizarlas (Coburn, 2003).



Inteligencia colectiva y acompañamiento como estrategia

Otro pilar central de lo que hoy logra Efecto Colectivo es la convicción de que ningún actor puede transformar el sistema educativo en solitario. Los desafíos actuales exigen inteligencia colectiva: la capacidad de múltiples actores de pensar, aprender y actuar de manera coordinada frente a problemas complejos y persistentes (Kania & Kramer, 2011).

Sin embargo, la inteligencia colectiva no surge espontáneamente. Requiere estructuras de soporte, espacios de confianza, lenguajes compartidos y procesos de acompañamiento que permitan a las organizaciones aprender juntas, contrastar supuestos y construir visiones comunes. Efecto Colectivo apuesta por una colaboración exigente, que no se limita al intercambio de buenas prácticas, sino que promueve la reflexión crítica, aprendizajes, la mejora continua y el fortalecimiento organizacional.

En este marco, el acompañamiento a las organizaciones no es un componente accesorio, sino una estrategia central. Fortalecer a las organizaciones, sus capacidades internas, su sostenibilidad y su capacidad de incidencia, es una condición necesaria para fortalecer el ecosistema educativo en su conjunto. Esta publicación refleja ese aprendizaje: las siete claves no solo hablan de escuelas, sino también de las condiciones que las organizaciones necesitan para contribuir de manera efectiva al cambio sistémico.

Alianzas público-privadas con propósito sistémico

La alianza entre Fundación Reimagine y BHP Foundation, de Efecto Colectivo con la Dirección de Educación Pública, de las organizaciones participantes con los gobiernos locales, entre otras, son un componente estructural de esta visión. No se trata únicamente de una relación de apoyo financiero, territorial, de la política educativa, sino de una colaboración estratégica orientada a habilitar procesos de largo plazo, fortalecer capacidades y generar aprendizajes compartidos. La literatura internacional sobre alianzas público-privadas en educación muestra que su impacto es mayor cuando se orientan al fortalecimiento del sistema y al desarrollo organizacional de los actores involucrados, más que a la obtención de resultados inmediatos (OECD, 2020).

Desde esta perspectiva, Efecto Colectivo concibe las alianzas como un espacio de corresponsabilidad, donde el financiamiento, el apoyo territorial de la política educativa se articulan con visión estratégica, acompañamiento y aprendizaje. Esta forma de colaboración permite sostener procesos complejos, asumir riesgos informados y construir confianza entre actores diversos del ecosistema educativo.

Una agenda común para transformar el sistema

Finalmente, la visión de Efecto Colectivo se expresa con claridad en la decisión de trabajar desde una agenda común, explícita y compartida. Colaborar no significa diluir identidades ni

homogeneizar enfoques, sino acordar un norte común, definir prioridades estratégicas y comprometerse con indicadores que permitan aprender colectivamente.

La agenda común, la medición compartida, la comunicación continua y las actividades mutuamente reforzantes constituyen pilares fundamentales del enfoque de impacto colectivo (Kania & Kramer, 2011). Más que una metodología, este enfoque representa una decisión política: acordar qué entendemos por éxito educativo, qué aprendizajes valoramos y qué transformaciones consideramos prioritarias para el sistema.

Una invitación abierta y convocante

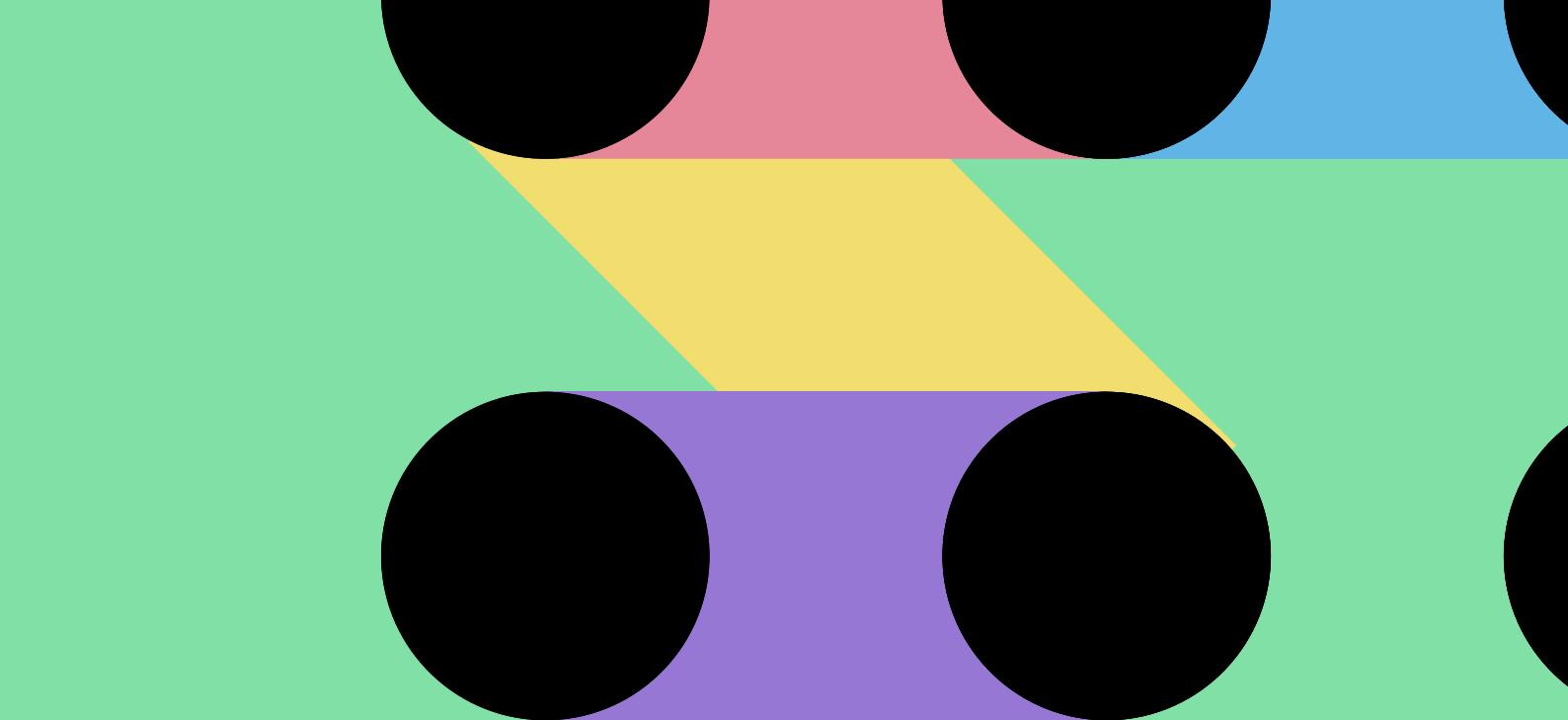
Esta publicación no busca cerrar la conversación sobre innovación educativa, sino abrirla desde un lugar distinto. La visión de Efecto Colectivo no es ofrecer respuestas definitivas, sino construir las condiciones para que el sistema educativo aprenda, se adapte y se transforme de manera continua.

Desde Fundación Reimagina, esperamos que estas siete claves contribuyan a fortalecer ese camino. Que inspiren nuevas alianzas, nuevas formas de colaboración y una comprensión más profunda de lo que implica innovar en educación hoy. Porque creemos firmemente que la innovación educativa solo cumple su promesa cuando se construye en colectivo.



Referencias Bibliográficas

1. Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032006003>
2. Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system change*. Center for Strategic Education. <https://michaelfullan.ca>
3. Kania, J., & Kramer, M. (2011). *Collective impact*. Stanford Social Innovation Review. https://ssir.org/articles/entry/collective_impact
4. Kania, J., Kramer, M., & Senge, P. (2018). *The water of systems change*. FSG. https://www.fsg.org/resource/water_of_systems_change
5. OECD. (2020). *Public-private partnerships in education*. Organisation for Economic Co-operation and Development: <https://www.oecd.org/education>
6. OECD. (2023). *Systemic innovation in education*. Organisation for Economic Co-operation and Development: <https://www.oecd.org/education/innovation>
7. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
8. Winthrop, R., McGivney, E., Barton, A., & Cruzalegui, I. (2022). *Education systems transformation*. Brookings Institution – Center for Universal Education. <https://www.brookings.edu/topic/education>



Colaborar para transformar: Cuando la innovación se vuelve confianza

BHP | Foundation

POR

Alejandra Garcés, Country Director - Chile

Hablar hoy de innovación educativa es casi inevitable. Escuchamos sobre ella en conversaciones escolares, en políticas públicas y en proyectos que buscan responder a los desafíos de un mundo que cambia rápido. Pero si algo nos recuerda este libro es que la innovación, para que valga la pena, no debe basarse sólo en ideas nuevas ni herramientas llamativas. Se trata, sobre todo, de mejorar el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes de una manera que pueda sostenerse en el tiempo y llegar a más personas. Es decir, que instale transformaciones profundas, cuyos efectos positivos lleguen más allá de las personas e instituciones que las impulsaron.

Desde la organización filantrópica internacional BHP Foundation, creemos profundamente en ese propósito. Y creemos, también, que no se logra en solitario.

Nuestro interés por apoyar e impulsar iniciativas de innovación educativa nace de una convicción clara: los grandes cambios se construyen en colaboración. Por eso, buscamos alianzas basadas en la confianza, donde la clave está en la responsabilidad mutua y en una mirada compartida de largo plazo.

Confiar en el ecosistema educativo –en las escuelas, en las comunidades, en las organizaciones de la sociedad civil– es creer que ahí existen las capacidades, el conocimiento y el compromiso necesarios para generar soluciones duraderas, con todo el valor que aporta la experiencia en terreno. Es con estos actores y sus saberes con quienes se puede y debe construir, como confirman varias de las claves para

la innovación que se analizan en este documento.

Esa es la esencia de Efecto Colectivo, alianza colaborativa impulsada por Fundación Reimagina con el apoyo de BHP Foundation. Su propósito es tan ambicioso como necesario: promover una experiencia educativa transformadora, que permita que las y los estudiantes se desarrollen plenamente para los tiempos que vivimos y los que vienen. Un espacio donde distintas iniciativas dialogan, se complementan y aprenden unas de otras.

Nos gusta pensar en Efecto Colectivo como un rompecabezas, donde cada proyecto es una pieza distinta, con su propia forma y color, pero todas son necesarias para completar la imagen final: el sueño de una educación más pertinente y que no deje a nadie atrás.

La realidad educativa es compleja y requiere respuestas diversas, pero articuladas. De ahí que en Efecto Colectivo convivan iniciativas con focos aparentemente disímiles –el desarrollo socioemocional, el fortalecimiento del liderazgo escolar, nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y el uso de la tecnología con sentido pedagógico– pero que tienen un norte común. Y en cada una de estas iniciativas, hay innovación y hay colaboración.

Este enfoque dialoga con una idea central que atraviesa este libro: la innovación educativa cobra verdadero sentido y proyección cuando sus aprendizajes se comparten, cuando sus resultados se evalúan con honestidad y cuando sus principios pueden adaptarse a otros contextos. La colaboración es la condición que hace

posible ese paso desde experiencias valiosas, pero aisladas, hacia una mejora de mirada más amplia y sistémica.

En esa lógica, BHP Foundation trabaja aliándose con organizaciones que comparten una vocación transformadora. La educación es uno de nuestros focos de atención porque sabemos que ahí se juegan muchas de las oportunidades futuras. No buscamos soluciones rápidas, sino procesos que fortalezcan capacidades tanto en las organizaciones que apoyamos como en los beneficiarios de cada proyecto, además de generar evidencia y contribuir al aprendizaje colectivo.

Efecto Colectivo nació en 2023 con una mirada nacional, apoyando proyectos a lo largo de Chile. Adicionalmente, en 2025 decidimos poner un foco especial en el norte del país. Allí se da una paradoja que no podemos ignorar: esta macrozona aporta mucho al desarrollo económico de Chile, pero en ella persisten brechas profundas de pobreza y desigualdad en el acceso a una educación de calidad.

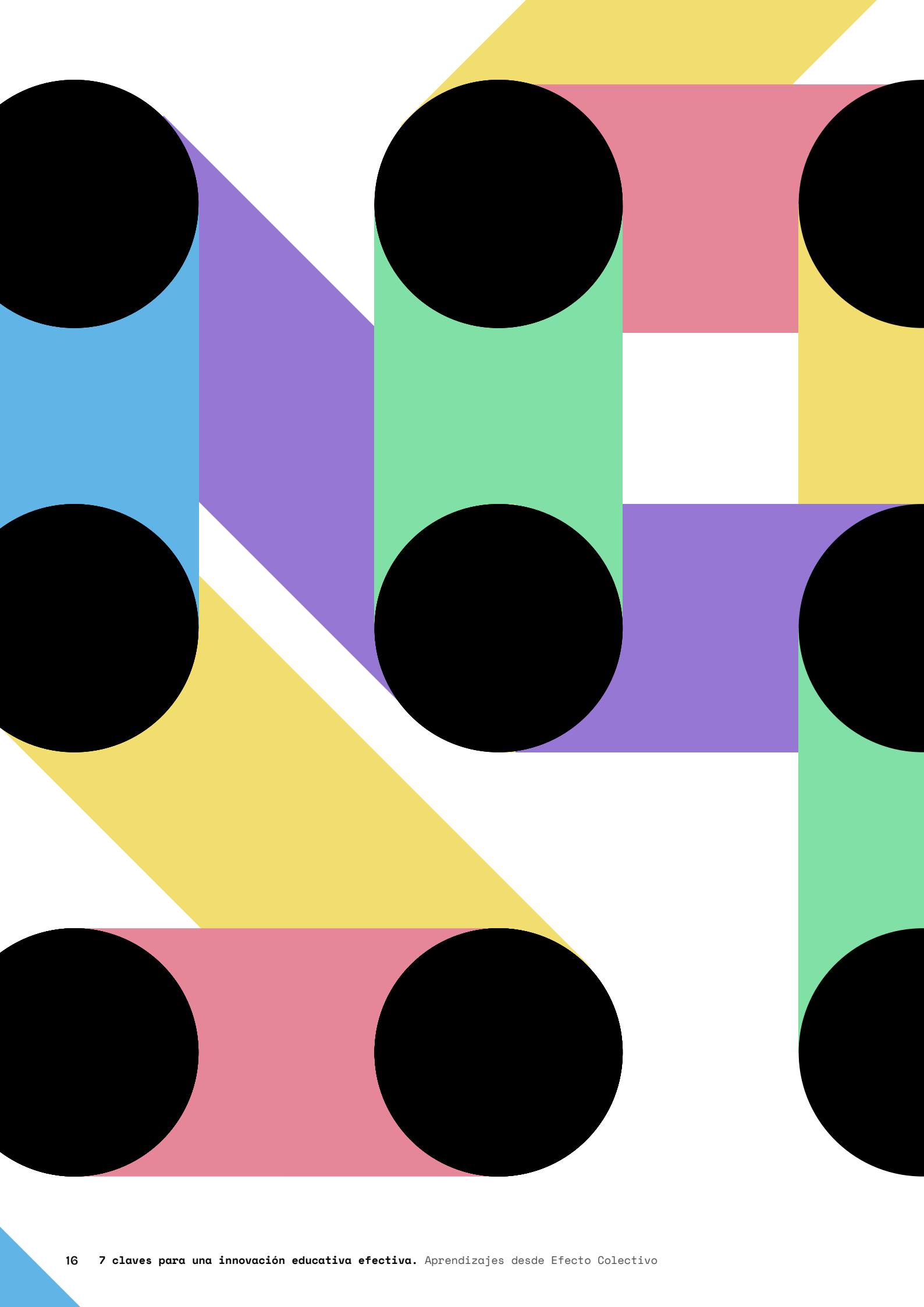
Los proyectos que forman parte de Efecto Colectivo muestran cómo la articulación territorial, el trabajo con las comunidades educativas y la adaptación a contextos específicos pueden marcar la diferencia. Iniciativas que fortalecen el bienestar socioemocional de estudiantes y docentes en contextos desafiantes, que conectan la tecnología con aprendizajes significativos o que generan redes entre escuelas son ejemplos concretos de cómo la colaboración se traduce en impacto real.

Este libro demuestra que la innovación educativa de calidad ya está ocurriendo. El desafío es contribuir a que esas experiencias no queden como excepciones, sino que se transformen en patrimonio colectivo. Eso exige confianza, apertura al aprendizaje y la disposición a trabajar juntos, incluso cuando no tenemos todas las respuestas.

Creemos que ahí está el verdadero Efecto Colectivo: cuando distintas voluntades se alinean, cuando cada pieza encuentra su lugar, y cuando la innovación deja de ser un esfuerzo individual para convertirse en un proyecto compartido. Solo así podremos avanzar hacia sistemas educativos que aprendan de sí mismos y ofrezcan a todas y todos las oportunidades que merecen para desarrollar todo su potencial.







De la innovación escolar a la mejora sistémica

POR

José Manuel Torres, Organización para la
Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)

En los últimos años, la palabra innovación ha adquirido una presencia casi omnipresente en el debate educativo. En gran medida, este protagonismo ha estado asociado en los últimos años a dos grandes factores internacionales que no sorprenderán a nadie. En primer lugar, al rápido avance de las tecnologías digitales, con el caso más reciente de la inteligencia artificial generativa, ChatGPT y sus múltiples variantes. Y en segundo lugar, a los efectos de la pandemia de COVID-19, que obligó a los sistemas educativos a adaptarse con urgencia a modalidades de enseñanza remota. En este contexto, innovar se volvió, para muchos, sinónimo de digitalizar, virtualizar o incorporar nuevas herramientas tecnológicas a la enseñanza.

Sin embargo, reducir la innovación educativa a su dimensión tecnológica implica perder de vista su potencial transformador más profundo. Tal como muestra este libro, la innovación no se define por el uso de dispositivos, plataformas o metodologías de moda, sino por su capacidad de generar mejoras significativas y sostenidas en los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas pedagógicas, en la organización escolar y, en última instancia, en el funcionamiento del sistema educativo. Innovar no es simplemente reaccionar ante una crisis ni resolver un problema puntual, sino abrir la posibilidad de un cambio más estructural en la manera en que concebimos la escuela y su relación con la sociedad.

Desde esta perspectiva, resulta particularmente útil la definición que propone la OCDE, que entiende

la innovación en educación como la introducción e implementación de cambios significativos en prácticas, procesos, productos u formas de organización que generan valor añadido en el aprendizaje, la enseñanza o el funcionamiento del sistema educativo (Vincent-Lancrin, 2023). Esta definición subraya cuatro ideas clave: que la innovación no es mera novedad, que se centra en la implementación efectiva, que puede adoptar formas pedagógicas, organizativas o sistémicas, y que está orientada a la creación de valor educativo. Más que una receta, se trata de un marco que invita a pensar la innovación como un proceso exigente, situado y con vocación de impacto.

Innovación como bien público: evidencia, transferencia y legitimidad

No obstante, incluso cuando una innovación cumple con estas condiciones y logra resultados positivos a nivel escolar, el sistema educativo en su conjunto no necesariamente se beneficia de ella. Uno de los dilemas recurrentes en educación es que muchas innovaciones exitosas permanecen confinadas a escuelas, programas o territorios específicos, convirtiéndose en experiencias valiosas pero aisladas. Se generan así “islas de innovación”, desconectadas unas de otras y desconectadas de otras islas que se podrían beneficiar de su innovación. El desafío, entonces, no es solo innovar bien, sino innovar a mayor escala – evitando que la innovación se





transforme en una excepción tolerada – e innovar de manera más eficiente, evitando reinventar la rueda.

Este libro aborda precisamente esa tensión. A lo largo de sus capítulos, se analizan innovaciones educativas de origen exógeno – diseñadas e impulsadas por organizaciones de la sociedad civil, fundaciones o alianzas público-privadas – que han logrado generar cambios relevantes en contextos escolares diversos. Estas innovaciones tienen una ventaja evidente: suelen estar basadas en conocimiento científico, evidencia empírica y aprendizajes acumulados a partir de experiencias previas. Sin embargo, esa misma condición plantea una exigencia adicional. Así como se valora la solidez de sus “inputs”, es razonable esperar que sus “outputs” – los resultados educativos que producen – sean evaluados, documentados y compartidos de manera sistemática.

Pensar la innovación educativa como un bien público permite dar un paso más en esta dirección. Concebirlo como bien público implica reconocer que su valor no reside únicamente en el beneficio que genera para una escuela o comunidad específica, sino en su capacidad de producir aprendizajes transferibles que puedan informar políticas, prácticas y decisiones a nivel sistémico. Una innovación se convierte en bien público cuando su impacto es visible, cuando sus mecanismos de funcionamiento son comprensibles y cuando sus principios pueden ser adaptados a otros contextos sin perder su sentido pedagógico.

Para que ello ocurra, la generación de evidencia resulta central. Evaluar la eficacia, eficiencia e impacto de las innovaciones no debe entenderse como un ejercicio de control externo, sino como una condición para su legitimidad y escalamiento. Sin evidencia

compartida, la innovación corre el riesgo de convertirse en un privilegio accesible solo para algunos, en lugar de una palanca para avanzar hacia mayor equidad y calidad educativa. En este sentido, la evaluación no es el final del proceso innovador, sino una etapa clave para su proyección y sostenibilidad.

7 claves como puentes hacia el sistema y el rol de la política pública

Las siete claves que estructuran este libro ofrecen pistas concretas sobre cómo avanzar en esa dirección. Leídas en conjunto, no solo explican por qué ciertas innovaciones logran sostenerse en el tiempo, sino también por qué tienen el potencial de trascender el ámbito escolar y aportar al sistema educativo en su conjunto.

En primer lugar, varias de estas claves apuntan a fortalecer la escuela como unidad de cambio. La experiencia de la Fundación Trabün muestra que la

instalación de capacidades en las comunidades educativas es un factor determinante para la sostenibilidad de cualquier innovación. Más allá de la capacitación puntual, se trata de desarrollar autonomía, agencia y competencias colectivas que permitan a las escuelas apropiarse de los cambios e integrarlos a su cultura institucional. De manera similar, el trabajo de la Fundación Astoreca pone de relieve el rol del liderazgo escolar como anclaje fundamental de las innovaciones. Sin equipos directivos comprometidos y capaces de articular visión pedagógica, gestión y acompañamiento docente, difícilmente una innovación puede institucionalizarse y proyectarse más allá de sus impulsores originales.

Un segundo grupo de claves se relaciona con el sentido pedagógico de la innovación. Las experiencias de la Fundación Teatro a Mil y de Enseña Chile ilustran que poner al estudiante en el centro del aprendizaje y utilizar la



tecnología con un propósito pedagógico claro no son principios accesorios, sino condiciones esenciales para el impacto. En el caso del programa TELE: Teatro en la Educación, la innovación no radica únicamente en incorporar el teatro al aula, sino en transformar las relaciones pedagógicas, los lenguajes y las formas de participación de los estudiantes. Por su parte, iniciativas como Aulas Sin Límites muestran que la tecnología solo contribuye a la innovación cuando está al servicio de una propuesta pedagógica coherente, y no cuando se limita a reproducir prácticas tradicionales en formatos digitales.

Finalmente, un tercer conjunto de claves pone el foco en la relación entre la escuela, el territorio y el sistema. El Modelo Pionero impulsado por la Fundación Anglo American destaca la importancia de comprender el cambio educativo como un proceso sistémico, que involucra simultáneamente al núcleo pedagógico, al liderazgo, a la cultura escolar y a la gestión

institucional. La experiencia de la Fundación 99, a través del programa Puentes Educativos TP, evidencia cómo la articulación territorial puede convertirse en una estrategia poderosa para sostener innovaciones, especialmente en contextos rurales donde la escuela cumple un rol social ampliado. A su vez, el trabajo de la Fundación Kiri en incidencia pública muestra que el escalamiento sostenible de las innovaciones requiere dialogar con la política educativa, aportar evidencia y participar en espacios de toma de decisión.

Estas experiencias sugieren que la transferencia de innovaciones no ocurre de manera espontánea. Convertirlas en bienes públicos exige políticas públicas coherentes, capaces de crear condiciones para la experimentación, la evaluación y el aprendizaje colectivo. Ello implica, entre otras cosas, invertir en sistemas de información y evaluación, facilitar redes de colaboración entre escuelas y organizaciones, y evitar enfoques de escalamiento que privilegien la replicación mecánica por sobre la adaptación contextual. Tal como plantea la OCDE, los sistemas educativos que innovan de manera sostenible son aquellos que logran institucionalizar el aprendizaje, tanto a nivel escolar como a nivel de gobernanza (OCDE, 2017).

En este sentido, el rol del Estado resulta insustituible. No para monopolizar la innovación, sino para reconocerla, validarla y amplificarla cuando demuestra generar valor educativo. Al mismo tiempo, las organizaciones de la sociedad civil tienen la responsabilidad de sistematizar sus aprendizajes, documentar sus resultados y contribuir



activamente al debate público. Solo a través de esta colaboración es posible construir ecosistemas de innovación que vayan más allá de proyectos aislados y se conviertan en motores de mejora continua.

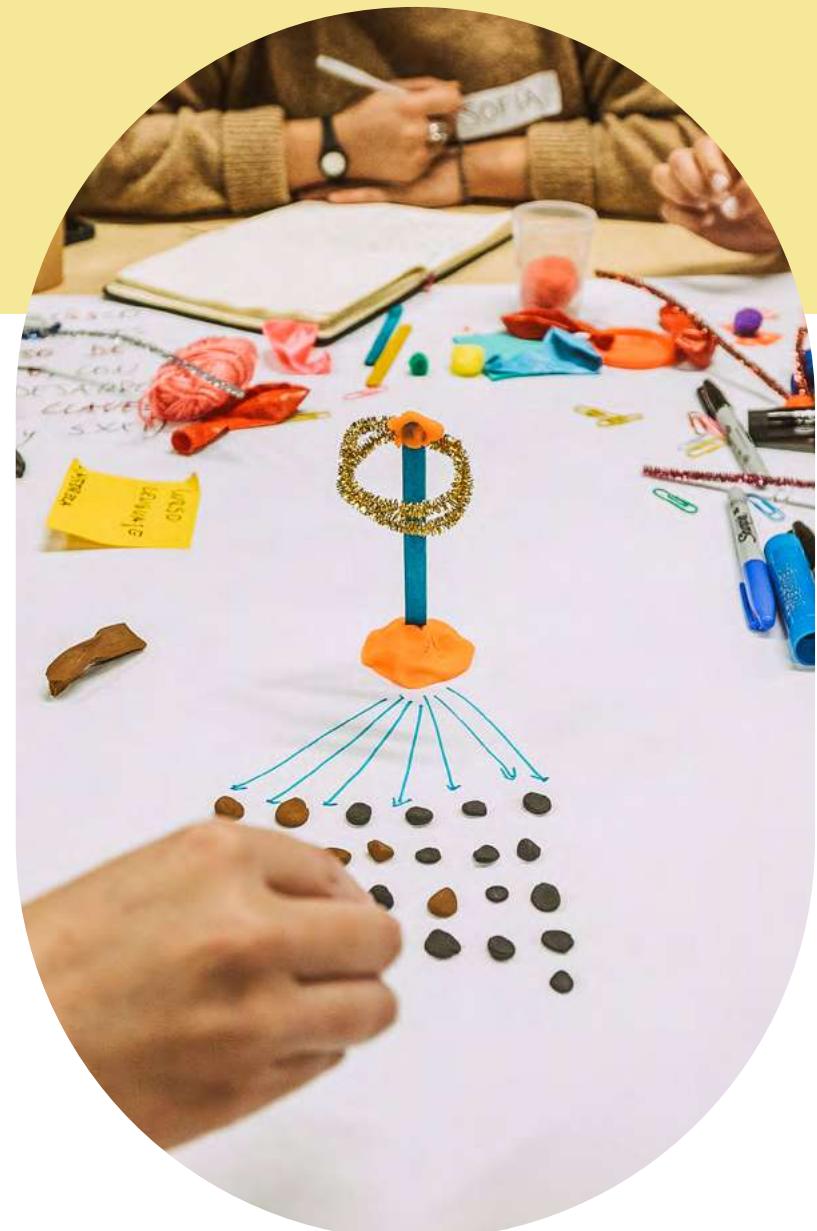
De proyectos prometedores a patrimonio colectivo

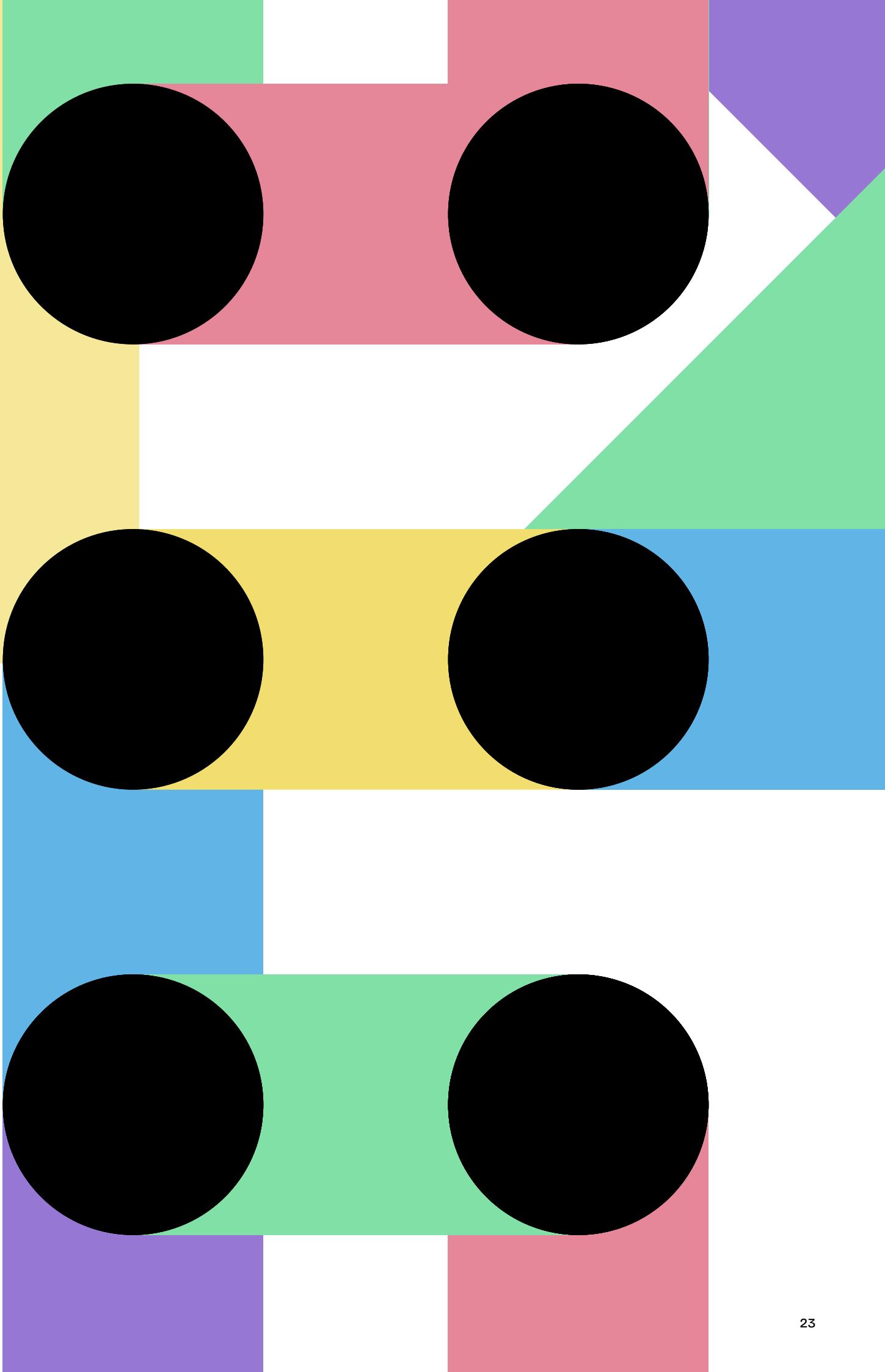
Este libro muestra que la innovación educativa de calidad ya existe. Las experiencias aquí documentadas dan cuenta de creatividad, compromiso y rigor, así como de una profunda comprensión de los contextos escolares en los que se insertan. El desafío que se abre hacia adelante no es menor: transformar estas experiencias prometedoras en patrimonio colectivo del sistema educativo. Ello no significa homogeneizar las innovaciones ni perder de vista su carácter situado, sino permitir que sus aprendizajes circulen, se adapten y fortalezcan al conjunto del sistema.

Convertir la innovación educativa en un bien público es, en última instancia, una apuesta por sistemas educativos que aprenden de sí mismos. Sistemas capaces de reconocer lo que funciona, divulgarlo e identificar dónde más puede funcionar. Ese es, quizás, el mayor aporte de este libro: recordarnos que la innovación no se agota en la escuela, sino que encuentra su sentido pleno cuando contribuye a transformar y mejorar el sistema educativo en su conjunto.

Referencias bibliográficas

1. **OECD (2017)**, *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>.
2. **Vincent-Lancrin, S. (ed.) (2023)**, *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>.







INTRODUCCIÓN

El Desafío de innovar en el sistema educativo

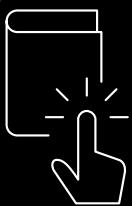


La educación demanda respuestas innovadoras y sostenibles, en un contexto altamente desafiante. Pero no se trata de cambiar por cambiar; tampoco de acelerar o mejorar. El desafío de innovar en educación invita a buscar soluciones que transformen la experiencia de aprendizaje y se mantengan en el tiempo.

AUTOR

Javier Pascual, Editor





Innovar en educación: Una práctica necesaria

La innovación educativa es uno de los desafíos más apremiantes en Chile y el mundo, impulsada por factores que están redefiniendo la forma en la que concebimos, organizamos y practicamos la educación.

Avances científicos y tecnológicos sin precedentes, transformaciones aceleradas por la pandemia de COVID-19, brechas de aprendizajes y el desarrollo de la inteligencia artificial han llevado a la educación a un punto de inflexión que demanda respuestas innovadoras y sostenibles.

La sociedad del conocimiento del siglo XXI ha transformado radicalmente las demandas hacia los sistemas educativos. Pero ¿cuáles son las tendencias mundiales que están impulsando estas demandas? La UNESCO (2021) identifica varias, aunque advierte que en ningún caso son inexorables. La mayoría tiene dos caras.

Para empezar, el planeta enfrenta peligros ambientales, pero, al mismo tiempo, la descarbonización avanza

liderada por jóvenes que exigen acción urgente. Mientras la gobernanza democrática es relativizada por la población, simultáneamente ha crecido la participación ciudadana y el activismo contra la discriminación. Las tecnologías digitales poseen un potencial transformador enorme, pero aún no se han materializado completamente sus promesas. Crear trabajos se vuelve más complejo con la inteligencia artificial y la automatización, pero crece el reconocimiento del valor del trabajo de cuidado y la necesidad de seguridad económica diversificada.

Un contexto marcado por las brechas de aprendizaje y los bajos desempeños que tienen en general los sistemas educativos, especialmente en nuestra región.



En paralelo, la IA se ha constituido en una tecnología disruptiva, con un gran potencial para innovar en la enseñanza de los profesores y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

La inteligencia artificial generativa, está redefiniendo los procesos educativos. Pero hoy, el 41% de los profesores en Chile declara que requiere formación profesional para poder mejorar su desempeño en la sala de clases (TALIS 2024). La baja alfabetización digital en docentes y estudiantes impide aprovechar de la mejor manera esta tecnología, y es necesario profundizar en la discusión sobre su uso responsable y ético (Martínez-Márquez, 2025).

En esa línea, las tendencias educativas globales para 2025 identifican **cuatro ejes fundamentales** que están transformando la educación:

1. El bienestar integral de los estudiantes y la sostenibilidad como temas predominantes

2. La incorporación de las artes como herramienta educativa

3. La integración de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y realidad extendida

4. El desarrollo de pedagogías activas centradas en el aprendizaje personalizado

(García Brustenga & Gómez Cardosa, 2024).

El Informe HundrED 2025 confirma que muchas de estas iniciativas están alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y **abordan el bienestar mental y emocional como una prioridad urgente en el contexto post-pandémico** (ProFuturo, 2024).

En Chile, la innovación educativa se ha consolidado en el relato como un elemento clave para el mejoramiento del sistema educativo nacional. Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 pusieron en jaque el sistema tradicional y exigieron cambios estructurales que garantizaran una educación más equitativa y pertinente para el siglo XXI (García-Huidobro & Falabella, 2013).

Como parte de este proceso, el 2013 fue declarado oficialmente como el “Año de la Innovación”, legitimando el concepto en el ámbito de las políticas públicas y catalizando iniciativas orientadas a transformar las prácticas pedagógicas (Cheyre, 2013). Cinco años después el Ministerio de Educación crea el Centro de Innovación Educativa, cuyo propósito es “fortalecer las capacidades de innovación del sistema educativo, utilizando el potencial de las tecnologías digitales, para que las y los estudiantes participen de experiencias de aprendizaje que les permitan desarrollarse de forma integral y colaborativa”. (Centro de Innovación, 2018).

La pandemia de Covid 19 representó un segundo momento de inflexión para la educación. En su punto más alto, más de 1.600 millones de niños, niñas y adolescentes de todo el mundo vieron suspendidas sus actividades presenciales (Banco Mundial et al., 2021), siendo Chile el país de la OCDE que más tiempo mantuvo cerradas sus escuelas, con 256 días lectivos de cierre total y otros 110 de cierre parcial (OCDE, 2022).

Esta crisis obligó a las comunidades educativas a repensar sus prácticas y desarrollar nuevas estrategias

pedagógicas, lo que llevó a los docentes a experimentar con metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y las Redes de Tutorías (Pascual et al., 2024).

Este libro se enmarca en este contexto de transformación acelerada, donde la innovación educativa, imprescindible para enfrentar el futuro, no puede entenderse como un fenómeno aislado sino como parte de un ecosistema complejo que requiere enfoques integrales y sostenibles. No podemos esperar otra crisis para impulsar la transformación educativa. La innovación debe convertirse en una práctica sistemática y sostenida, apoyada por políticas públicas coherentes y una cultura escolar que valore la experimentación y el aprendizaje continuo.

En este sentido, el análisis de experiencias exitosas y la identificación de las condiciones que favorecen la innovación sostenible son clave para construir un sistema educativo que responda efectivamente a los desafíos del siglo XXI.





¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación educativa?

La innovación educativa constituye un proceso y esa es su primera característica fundamental. No debe reducirse a un simple producto acabado o un fenómeno que ocurre repentinamente: representa la capacidad de los docentes para repensar lo realizado y reflexionar permanentemente, pudiendo renovarse, ajustarse o mejorar mediante una actitud crítica (Pérez, 2018). Gracias a ello, la innovación está vinculada al aprendizaje continuo, siendo posible considerar como innovaciones incluso experiencias que llevan décadas activas (De Haro, 2009).

Además, la innovación educativa no se trataría de una novedad absoluta, sino de integrar cambios que sean novedosos para las personas que en ella participan (De Haro, 2009; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). En otras palabras, **una metodología que lleva décadas dando frutos en otros establecimientos puede ser una gran innovación en uno en el que no estaba.**

En segundo lugar, **la innovación es un proceso intencional que pretende alterar prácticas e ideas** (Fidalgo, 2014; Pérez Tornero, 2016). En el ámbito educativo, apunta a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2015; Pascual y Navio, 2018). Siempre representa una intervención deliberada con cierto nivel de planificación, excluyendo los cambios fortuitos (Hernández, 2015; Poggi, 2011). Los



objetivos se presentan explícitamente, así como una planificación que defina los procesos a seguir, respondiendo a una exigencia del presente y aportando soluciones a un problema real, con una mirada integral del aprendizaje (Murillo, 2002, Pascual & Navio, 2018).

El último punto es importante para entender que **no todo cambio planificado constituye innovación educativa**. Por ejemplo, la introducción de computadores o pizarras digitales puede simplemente reproducir esquemas tradicionales con soportes más sofisticados. Tampoco corresponden al concepto de innovación educativa los procesos de "Reforma" o "Mejora".

La innovación educativa puede adoptar múltiples formas. Rivas (2000) desarrolló una tipología que clasifica la innovación según diferentes variables del cambio: su objeto (objetivos, metodologías, instrumentos, roles, etc.); el tipo de cambio (eliminar, añadir, sustituir, modificar o reestructurar el objeto); su intensidad (marginal, adicional o fundamental) y su origen (internamente generadas o externamente inducidas).

Además, según Escudero (2014), la innovación educativa puede concebirse desde diferentes paradigmas epistemológicos, como el tecnológico, el práctico-reflexivo y el sociocrítico. Estos paradigmas están usualmente alineados con la forma que tenemos de concebir la propia educación y determinan tanto los resultados esperados como las formas en que intentaremos conseguirlos.

No podemos esperar otra crisis para impulsar la transformación educativa. La innovación debe convertirse en una práctica sistemática y sostenida, apoyada por políticas públicas coherentes y una cultura escolar que valore la experimentación y el aprendizaje continuo.





Innovación educativa y sostenibilidad

La intuición puede decirnos que una innovación educativa es sostenible cuando logra su objetivo principal, que es el mejoramiento de los aprendizajes y, por lo tanto, se sigue realizando en el futuro. Pero esto puede no ser suficiente si además buscamos que la mejora sea significativa para toda la toda la comunidad educativa, e incluso en otras comunidades y territorios.

La sostenibilidad de una innovación educativa depende del cumplimiento de tres criterios interrelacionados, que Hargreaves y Fink (2006) describen como profundidad, longitud y anchura. Para acercar estos conceptos a un lenguaje más común, podríamos llamarlos impacto, continuidad y escalamiento, respectivamente.

El impacto es la primera característica que debe evaluarse. **Una innovación educativa es sostenible cuando genera mejoras reales en los aprendizajes, no sólo cuando introduce cambios visibles.** No se trata aquí de aprendizajes meramente académicos, sino de una mejora en todo el proceso de formación integral de los

estudiantes, incluyendo habilidades transversales, actitudes y capacidades colectivas (Pascual y Navio, 2018).

Este impacto debe estar documentado, de tal manera que permita el intercambio de conocimiento tanto dentro como fuera de la escuela. Esto sirve para convencer a otros de que la nueva experiencia pedagógica es efectiva (Prenger et al., 2022).

No basta con mejorar los rendimientos académicos: se requiere que el cambio sea profundamente en la propia cultura escolar, enfrentando al profesorado y al resto de la comunidad a sus propias creencias y concepciones (Monge-López et al., 2024).

La innovación educativa sostenible, por lo tanto, no es sólo aquella que tiene un impacto positivo en los aprendizajes, sino la que además logra, gracias a esto, volverse continua y escalable.

Una innovación educativa es considerada sostenible cuando se mantiene a través del tiempo en la práctica pedagógica de una institución (Prenger et al, 2020), hasta formar parte del propio proyecto educativo.

Sin embargo, reducir la continuidad únicamente a su dimensión temporal simplifica excesivamente el concepto. No debe equiparse con la capacidad de hacer que las cosas perduren, sino con su institucionalización, es decir, proyectarse más allá de la persona o equipo que la implementa, integrando los aspectos centrales de la innovación en las rutinas organizacionales al punto que pasan a ser parte integral del funcionamiento cotidiano (Navarro-Leal, 2018; Poggi, 2011; Prenger et al., 2022; Varpio et al., 2012).

La innovación debe superar la acción individual de los docentes motivados y a cargo, y estabilizar los procesos vinculados a los propios objetivos formativos de la escuela (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). Para lograr todo esto se requiere que converjan una cultura colaborativa y de aprendizaje, un liderazgo distribuido y sólido, innovaciones bien estructuradas y pensadas a largo plazo, actitudes docentes positivas al cambio y apoyo externo formal e informal. La innovación educativa se sostiene en tanto se comprende como un esfuerzo institucional y colectivo (Prenger et al., 2022).

La evidencia señala que los cambios tienden a diluirse cuando no logran institucionalizarse adecuadamente.

A veces no se integran al proyecto educativo sino que simplemente se “adhieren” a él, lo que termina por desgastar al profesorado en vez de contribuir realmente a su trabajo (Astudillo e Imbarack, 2013). Otras veces no se unifican criterios y proyecciones, o se exige demasiado al profesorado entre cambios legislativos frecuentes, exceso de funciones administrativas y la imposición de cambios sin considerar la experiencia y capacidades docentes (Lomba-Portela et al., 2022). Esto genera resistencias que se traducen principalmente en insuficiencia de esfuerzos, preferencia por usar innovaciones más “fáciles”, falta de iniciativa y una actividad alienada (Savina, 2019).

Por el contrario, cuando una innovación educativa hace sentido dentro de la escuela y convence a sus integrantes, es más probable que ésta se mantenga e institucionalice. Para ello se requiere de mentorías, evaluaciones, reconocimiento de avances, delegación de responsabilidades y acompañamiento (Bakah et al., 2019).

Hargreaves y Fink (2006) establecen cuatro principios de la innovación continua:

1. Justicia, pues nunca intenta mejorar los resultados de un grupo a costa de otro;

2. Diversidad, para fomentar la diversidad cohesiva y evitar la estandarización;



No basta con mejorar los rendimientos académicos: se requiere que el cambio cale profundamente en la propia cultura escolar, enfrentando al profesorado y al resto de la comunidad a sus propias creencias y concepciones.

3. Recursos, que siempre deben incrementarse, no reducirse; premiando el talento y preocupándose de evitar la sobrecarga;

4. Conservación, entendiendo que continuidad y cambio son conceptos complementarios.

Estos principios recuerdan que la innovación debe pensarse como una acción situada en un contexto (Poggi, 2011) y representa la capacidad de los docentes de reinventar, adaptar o recrear una práctica educativa a las características del aula, escuela o comunidad donde se desarrolla. **Nada es completamente generalizable o transferible per se. La opinión contraria suele llevar a aplicaciones simplistas, esquemáticas y lineales que terminan por empobrecer las problemáticas que la innovación viene a solucionar.** Además genera efectos secundarios como la pérdida de sentido o la visión de la promesa de cambio como una amenaza (Escudero, 2014; Poggi, 2011).

Esto último es particularmente complejo al hablar de escalabilidad, concepto relacionado con la ampliación, replicación y difusión de las innovaciones educativas, con el fin de extender y profundizar cambios efectivos (Perlman et al., 2016). Puede ser horizontal —replicándose en otras aulas o escuelas del territorio— o hacia arriba, siendo asumida por la política pública local o nacional (McLean y Gargani, 2019).

Es un proceso que reconoce la importancia de la interconexión entre escuelas, sostenedores, gobiernos y

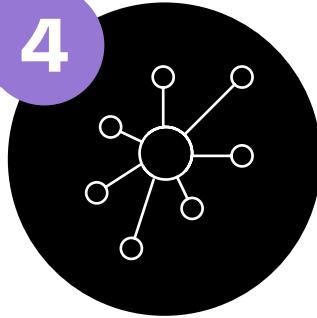
el desarrollo global, concibiendo una adaptación mutua y transformación colectiva (Educación 2020, 2023), pero también requiere de diversos agentes de cambio, aliados y promotores que pueden venir desde la escuela, las familias, las instituciones territoriales y los gobiernos.

Si la innovación puede entenderse sólo anclada a su contexto, el escalamiento no puede ser simplemente una réplica de los procesos innovadores en diferentes situaciones. La literatura señala lo contraproducentes que pueden llegar a ser las acciones impuestas de forma descontextualizada (Hargreaves et al., 2010; Villarruel Fuentes y Villarruel-Fuentes, 2012). Por lo mismo, la decisión de escalar una innovación requiere de una reflexión sobre tres elementos clave: cuánto se quiere escalar, qué se está dispuesto a perder de la propia innovación al escalarla, y cuánto tiempo y financiamiento adicional requerirá su adaptación (Educación 2020, 2023). Esto pone de manifiesto una tensión entre el nivel de alcance que se quiere lograr y el nivel de contextualización y velocidad en la escalabilidad (Olsen et al., 2023).

The Brookings Institution, por ejemplo, ha desarrollado una metodología de cuatro pasos para escalar la innovación educativa, que incluyen planificar, testear, revisar y comenzar de nuevo (Perlman et al., 2023). El modelo de Brookings sugiere con esto que **el escalamiento no es una tarea fácil ni lineal, sino más bien un proceso complejo e iterativo que requiere de mucha reflexión, ensayo y error.** Debe ser abordado con altura de miras y evidencia en mano.

En síntesis, la sostenibilidad de una innovación educativa no puede medirse únicamente por sus resultados inmediatos o su novedad, sino por su capacidad de generar transformaciones profundas y duraderas que trascienden el aula donde se originó. Solo cuando una innovación logra demostrar mejoras reales en los aprendizajes, mantenerse a través del tiempo como parte integral del proyecto educativo y expandirse de manera reflexiva y contextualizada hacia otros espacios, puede considerarse como una contribución significativa al mejoramiento del sistema educativo.





Innovación con impacto y sostenible: 7 elementos clave

Las innovaciones educativas pueden tener múltiples formas y orígenes.

Cuando nacen desde la idea de un docente, directivo o cualquier miembro de la comunidad educativa, se les llama “endógenas” o “internamente generadas”. Tienen la ventaja de que usualmente responden a necesidades directas de la propia institución o sus actores, y se adaptan más fácilmente a la cultura escolar. En tanto, las innovaciones que nacen fuera de los establecimientos –como lo son las que han sido diseñadas por consultoras, organizaciones de la sociedad civil o programas gubernamentales– se llaman “exógenas” o “externamente inducidas”, y tienen la ventaja de haber sido diseñadas usualmente por expertos en el área de acción, estar basadas en conocimiento científico y evidencia empírica y contar con recursos.

Sin embargo, innovar desde fuera de la escuela presenta complejidades particulares. La imposición de cambios sin considerar el contexto específico de cada establecimiento, la experiencia y capacidades de sus docentes, o las necesidades reales que enfrenta la comunidad educativa, pueden generar resistencias y desgastar al profesorado en vez de contribuir a su trabajo.

Los siguientes capítulos exploran este tema, buscando elementos que las innovaciones educativas exógenas deben considerar para aportar en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma sostenible. Compartimos siete experiencias de organizaciones que pertenecen a Efecto Colectivo, iniciativa impulsada por Fundación Reimagina

con el apoyo de BHP Foundation, que reúne a organizaciones de la sociedad civil con amplia trayectoria en escuelas y liceos de Chile. Cada capítulo profundiza en un ámbito clave para que la innovación educativa sea sostenible. Es un ejercicio colectivo de abordar en profundidad cada desafío y exemplificar desde la experiencia. De esta manera, el saber científico y académico se encuentra con la experiencia en terreno y la evidencia que organizaciones que trabajan codo a codo con las escuelas han podido recoger.

Cada capítulo concluye con recomendaciones concretas, dirigidas a organizaciones de la sociedad civil y programas gubernamentales que aspiren a generar transformaciones educativas sostenibles, ofreciendo aprendizajes que pueden orientar el diseño, implementación y consolidación de innovaciones que perduren en el tiempo y se arraiguen genuinamente en la cultura escolar.



La sostenibilidad de una innovación educativa no puede medirse únicamente por sus resultados inmediatos o su novedad, sino por su capacidad de generar transformaciones profundas y duraderas que trasciendan el aula donde se originó.



Referencias bibliográficas

1. **Astudillo, G., y Imbarack, P. (2013).** El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 50(2), 132-146.
2. **Bakah, M.A.B., Nihuka, K.A., Anto, A.G. (2019).** Fostering the Sustainability and Scalability of Curriculum Innovations Through Collaborative Design. En J. Pieters, J. Voogt & N. Pareja Roblin (eds). *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning*. Springer, Cham.
3. **Banco Mundial, UNESCO & UNICEF. (2021).** *The state of the global education crisis: A path to recovery*. UNESCO.
4. **Cañal De León, P. (2002).** Innovación educativa, motivación del profesor y desarrollo profesional: problemas y propuestas de actuación. En P. Cañal De León (Ed.), *Innovación Educativa* (pp. 147-164). Madrid, España: Akal.
5. **Centro de Innovación (2018).** Acerca del CIM. Recuperado el 2 de noviembre de 2025 en <https://www.innovacion.mineduc.cl/acerca-del-cim>
6. **CEP Chile. (2023, enero 22).** Crisis educacional escolar pospandemia. *Centro de Estudios Públicos*. <https://www.cepchile.cl/investigacion/crisis-educacional-escolar-pospandemia/>
7. **Cheyre, H. (2013).** ¿Por qué un año de la Innovación? CORFO. <http://www.corfo.cl/sala-de-prensa/opiniones/opiniones/por-que-un-ano-de-la-innovacion>
8. **De Haro, J. (2009).** Algunas experiencias de innovación educativa. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 71-92.
9. **Educación 2020 (2023).** *Expandiendo las Tutorías entre Pares: Tensiones y aprendizajes en la construcción de un modelo de escalabilidad. Documento de Trabajo TEPA*. Santiago de Chile.
10. **Escudero, J. M. (2014).** Avances y retos en la promoción de la innovación de los centros educativos. *Educar*, 8801(50), 101-138.
11. **Fidalgo, Á. (2014).** Innovación educativa en la sociedad del conocimiento. *Education in the Knowledge Society*, 15(3), 1-3.
12. **Figueroa, J. (2022, 26 de abril).** Escuela en la post pandemia y crisis del modelo educativo: Convivencia escolar hacia una nueva escuela. Centro de Estudios Saberes Docentes, Universidad de Chile. <https://saberesdocentes.uchile.cl/noticias/185825/escuela-en-la-post-pandemia-y-crisis-del-modelo-educativo>
13. **Fullan, M. (2007).** *The new meaning of educational change* (4th ed.). Routledge.
14. **Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011).** Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
15. **García Brustenga, G., & Gómez Cardosa, D. (2024, diciembre 19).** Tendencias en educación para 2025. *eLinC - UOC*. <https://blogs.uoc.edu/elearning-innovation-center/es/tendencias-en-educacion-para-2025/>
16. **García-Huidobro, J. E., & Falabella, A. (2013).** *Los fines de la educación. Seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y democracia*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

17. **Hargreaves, A. & Fink, D. (2006).** Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
18. **Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., y Hopkins, D. (2010).** *Second International Handbook of Educational Change*. Springer
19. **Hernández, Y. (2015).** Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 39-52.
20. **Lomba-Portela, L., Domínguez-Lloria, S. & Pino-Juste, M.R. (2022).** Resistances to Educational Change: Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 12(5), 359. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
21. **Martínez-Márquez, M.A. (2025).** Inteligencia Artificial y Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 245-257. Epub 29 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.37843/rte.v18i1.614>
22. **McLean, R. & Gargani, J. (2019).** *Scaling Impact. Innovation for the Public Good*. Routledge.
23. **Ministerio de Educación. (2024, marzo 15).** Consejo para la Reactivación Educativa conoció balance 2023 y proyecciones para el 2024. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/consejo-para-la-reactivacion-educativa-conocio-balance-2023-y-proyecciones-para-el-2024/>
24. **Monge-López, C., Rayón-Rumayor, L. & Fernández-Navas, M. (2024).** La innovación educativa en el siglo XXI. Mercantilización vs Cambio Social. *Cadernos CEDES*, 44(123), 141-152.
25. **Moreira-Arenas, A. (2021).** Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos* (7), 60-72
26. **Murillo, J. (2002).** La «mejora de la escuela»: Concepto y caracterización. En J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
27. **Navarro-Leal, M. A. (2018).** Pedagogía, innovación y tecnología educativa: Una mirada crítica. *Educiencia*, 1(2), 32-37.
28. **OCDE (2022).** *Education at a glance 2022. OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
29. **Olsen, B., Rodríguez, M. & Elliott, M. (2023).** *Deepening Education Impact. Emerging Lessons From 14 Teams Scaling Innovations In Low- and Middle-Income Countries*. Center for Universal Education at Brookings.
30. **Pascual, J. (2019a).** Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/reps2019.4.2.001>
31. **Pascual, J. (2019b).** *Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
32. **Pascual, J., & Navío-Gámez, A. (2018).** Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
33. **Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M., & 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>
34. **Pérez, A. (2018).** El rol de los docentes en el proceso de innovación curricular: empoderamiento y reflexión sobre la práctica. En C. Castro, F. Pizarro & L. Reyes (Comps.), *Renovación del currículo en educación superior* (pp. 47-63). Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

35. Pérez Tornero, J. M. (2016). Educación abierta y educación cerrada. En J. M. Pérez & S. Tejedor (Eds.), *Ideas para aprender a aprender: Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación, UAB.
36. Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. IIPE-UNESCO.
37. ProFuturo. (2024, noviembre 22). 10 innovaciones que transformarán la educación en 2025. *ProFuturo*. <https://profuturo.education/observatorio/soluciones-innovadoras/10-innovaciones-que-transformaran-la-educacion-en-2025/>
38. Perlman, J., Curtiaa, M. & Hannahan, P. (2023). *Guiding questions for adapting and refining a scaling strategy*. Center for Universal Education at Brookings.
39. Perlman, J., Winthrop, R., & McGivney, E. (2016). *Millions learning: Scaling up quality education in developing countries*. Brookings.
40. Prenger, R., Tappel, A.P.M., Poortman, C.L. & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7(970715). DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715>
41. Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Síntesis.
42. Sahlberg, P., & Boce, E. (2010). Are teachers teaching for a knowledge society? *Teachers and Teaching*, 16(1), 31-48.
43. Savina, N. (2019). Major factors of teachers' resistance to innovations. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(104), 589-609. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701807>
44. UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación.
45. UNESCO. (2024). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know>
46. Varpio, L., Bell, R., Hollingworth, G., Jalali, A., Haidet, P., Levine, R., y Regehr, G. (2012). Is transferring an educational innovation actually a process of transformation? *Advances in Health Sciences Education*, 17(3), 357-367. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9313-4>
47. Villarruel Fuentes, M., y Villarruel-Fuentes, M. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 19-28. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Villarruel.pdf

PRIMERA CLAVE

Instalar capacidades

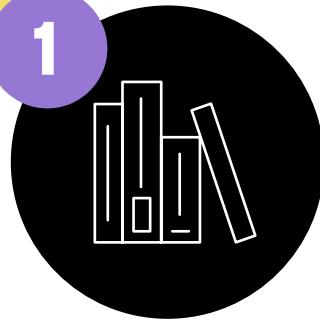
La instalación de capacidades va más allá de la entrega puntual de conocimientos y habilidades. Se trata de un proceso amplio y progresivo que implica el desarrollo de las condiciones que permiten la apropiación de una innovación. Los resultados dependen más del proceso que del diseño.



AUTORES

Amelia Cox, Ivone Vera, Josefina Müller,
Paulina Garrido, Andrea Silva y Joaquin
Subercaseux





Instalación de capacidades en comunidades educativas

En el ámbito educativo contemporáneo, uno de los desafíos más persistentes es **lograr que las innovaciones trasciendan la fase piloto y se conviertan en prácticas sostenibles e institucionalizadas**. Numerosas experiencias han mostrado que muchas iniciativas comienzan con entusiasmo, pero desaparecen de la escuela una vez que la organización externa se retira o los equipos iniciales cambian.

Esta fragilidad plantea una pregunta crucial: ¿qué hace que una innovación perdure en el tiempo y no se diluya como un esfuerzo pasajero? La respuesta apunta a un concepto central en la literatura reciente: la instalación de capacidades (Jones & Bouffard, 2012; Zins & Elias, 2006; Weissberg & Casciaro, 2013).

Cuando hablamos de instalación de capacidades no nos referimos a la capacitación tradicional, es decir, a la entrega puntual de conocimientos

o habilidades específicas, sino a un proceso más amplio, progresivo y situado que busca fortalecer la autonomía, la agencia y el liderazgo de las comunidades educativas (Astudillo & Imbarak, 2013).

En este sentido, **instalar capacidades implica desarrollar las condiciones estructurales, relacionales y culturales que permiten que los actores escolares puedan apropiarse de una innovación**, adaptarla a su propio contexto y sostenerla en el tiempo (Jones & Bouffard, 2012).



Como señala Durlak (2016), la calidad de la implementación es un factor decisivo en los resultados de cualquier intervención. Sin una apropiación genuina por parte de las escuelas, hasta los programas más robustos en términos de diseño pueden fracasar en su impacto.

La distinción entre capacitación e instalación de capacidades tiene raíces en la ciencia de la implementación. Esta disciplina, que estudia cómo se adoptan y sostienen programas en contextos reales, ha mostrado que **los resultados de una intervención dependen más del proceso de implementación que del diseño en sí mismo** (Nilsen, 2015; Durlak & DuPre, 2008). Por ejemplo, un estudio en el que participaron más de 200 programas de aprendizaje socioemocional (ASE)

demostró que los efectos positivos en los estudiantes llegaban al doble cuando la implementación era de alta calidad, en comparación con programas aplicados de manera deficiente (Durlak et al., 2011). Esto confirma que no basta con capacitar a docentes en el uso de un material o una metodología; es necesario asegurar que las condiciones institucionales permitan sostener ese cambio.

Desde esta perspectiva, la instalación de capacidades responde a un problema de fondo: la brecha entre innovación y sostenibilidad. Numerosas investigaciones han advertido que **los cambios promovidos desde afuera de la escuela suelen diluirse cuando los establecimientos no los internalizan como parte de su proyecto educativo** (Astudillo & Imbarak, 2013; Mariscal,

2023). De hecho, la literatura sobre reformas educativas en Chile y otros países muestra que las políticas de apoyo externo pueden desempoderar a los docentes si no se acompañan con procesos que fortalezcan su autonomía y liderazgo (Bellei et al, 2010; Datnow, Hubbard & Mehan, 2002). En otras palabras, si queremos que las innovaciones duren, es indispensable que las comunidades escolares desarrollen capacidades propias.

La relevancia de este enfoque se hace aún más evidente cuando se analizan los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en el siglo XXI. Las escuelas no solo deben responder a estándares académicos cada vez más exigentes, sino también a demandas crecientes en ámbitos como el bienestar socioemocional, la convivencia escolar y la preparación para la vida en sociedades cambiantes (Hargreaves et al, 2010).

La evidencia internacional sobre programas de aprendizaje socioemocional es ilustrativa en este sentido. El metaanálisis de Durlak et al. (2011) mostró que las intervenciones basadas en ASE producen mejoras significativas en habilidades sociales, actitudes hacia el aprendizaje, conductas prosociales y rendimiento académico. Sin embargo, investigaciones posteriores advirtieron que estos resultados se alcanzan sólo cuando las escuelas logran implementar los programas con fidelidad, dosis adecuadas y adaptaciones pertinentes (Durlak, 2016; Jones et al., 2021).

En Chile, estudios recientes sobre la implementación del ASE han demostrado que factores como el liderazgo escolar, el clima institucional y la disposición docente son determinantes para sostener el impacto (Mariscal, 2023; Marchant et al, 2020). Todo esto refuerza la idea de que

No basta con capacitar a docentes en el uso de un material o una metodología; es necesario asegurar que las condiciones institucionales permitan sostener ese cambio.



instalar capacidades es tan importante, o incluso más, que diseñar buenos programas.

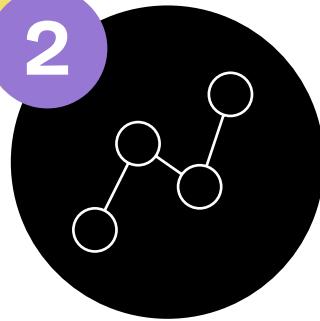
En este marco, la instalación de capacidades puede entenderse en al menos tres dimensiones complementarias. En primer lugar, está vinculada al impacto, pues al fortalecer las competencias locales se generan cambios más profundos en las prácticas educativas, beneficiando directamente a los estudiantes (Durlak et al., 2011). En segundo lugar, está asociada a la continuidad, porque al reducir la dependencia de agentes externos, las comunidades logran mantener las innovaciones como parte de su quehacer cotidiano (Domitrovich et al., 2019). Finalmente, se relaciona con la escalabilidad, dado que equipos fortalecidos y autónomos facilitan la expansión de las prácticas a nuevos contextos, adaptándolas con pertinencia y eficacia (Rabin & Brownson, 2017).

La pregunta, entonces, no es si se debe instalar capacidades, sino cómo hacerlo de manera efectiva.

Experiencias como la del programa RULER en España, que busca potenciar las competencias socioemocionales de los docentes, muestran que los procesos de formación continua y acompañamiento pueden transformar las prácticas docentes y mejorar el clima escolar (Castillo, Fernández-Berrocal & Brackett, 2013). En Chile, políticas como el Plan de Apoyo Compartido también han evidenciado que las escuelas son capaces de elaborar respuestas propias y sistémicas a las demandas externas, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la autonomía institucional (Astudillo & Imbarak, 2013). Estos ejemplos sugieren que la instalación de capacidades requiere combinar formación situada, liderazgo pedagógico, monitoreo constante y acceso a recursos pertinentes (Durlak, 2016; Mariscal, 2023).

La premisa de fondo es clara: muchos quieren hacer muchas cosas; pocos logran que duren. Si buscamos que las innovaciones educativas trasciendan en el tiempo, debemos apostar por procesos que instalen capacidades en las escuelas, de modo que los cambios no dependan de la presencia de actores externos sino que queden arraigados en la cultura y la gestión de cada comunidad.





Cuatro estrategias para la instalación de capacidades

La instalación de capacidades no ocurre de manera espontánea: requiere de estrategias claras y sostenidas que permitan que las innovaciones se integren en la vida cotidiana de las escuelas y se mantengan en el tiempo (Durlak & DuPre, 2008; Prenger et al., 2022).

La evidencia internacional y nacional coincide en cuatro ámbitos clave para lograrlo: la formación continua y situada, el acompañamiento al liderazgo escolar, la incorporación de sistemas de monitoreo y retroalimentación y el acceso a recursos pedagógicos pertinentes (CASEL, 2011; Jones et al., 2021; UNESCO, 2019).

La literatura sobre calidad de la implementación destaca la importancia de una etapa inicial de diagnóstico. Meyers y su equipo (2012) subrayan que todo proceso debe comenzar evaluando las condiciones del contexto, la disposición de la comunidad educativa y las capacidades existentes. Esta “fase 0” es crucial, ya que permite

ajustar la intervención al escenario real de cada escuela y establecer las bases sobre las que se sostendrán las estrategias posteriores. Además, una parte importante de los pasos críticos para una implementación de alta calidad se relaciona con la aceptación, la adherencia y la factibilidad del programa por parte de los actores clave, lo que confirma que la apropiación inicial es tan decisiva como el diseño técnico.

Las estrategias que se presentan a continuación buscan fortalecer la autonomía y el liderazgo de las comunidades educativas, sentando las bases para transformaciones duraderas.



Desde la perspectiva de la ciencia de la implementación, Durlak (2016) ha enfatizado que los programas logran mayor impacto y sostenibilidad cuando la formación inicial de los equipos se combina con un acompañamiento técnico continuo. En el caso de programas de aprendizaje socioemocional (ASE), este apoyo posterior a la capacitación inicial se asocia con mayores niveles de fidelidad, calidad y "dosis" de implementación, factores que predicen mejores resultados en los estudiantes. De igual forma, el metaanálisis de Durlak et al. (2011) mostró que las intervenciones que incluían instancias formativas bien estructuradas y un seguimiento constante lograban efectos significativamente mayores en habilidades socioemocionales, actitudes y rendimiento académico.

Otros autores sostienen que la formación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos técnicos, incorporando procesos de aprendizaje activo, reflexivo y colaborativo. Jones y Bouffard (2012) advierten que las escuelas deben transitar "de programas a estrategias", lo que implica integrar las competencias trabajadas en las rutinas pedagógicas cotidianas.

2.1. Formación continua y situada

La formación continua constituye uno de los pilares más relevantes para la instalación de capacidades en comunidades educativas. Sin embargo, la literatura ha mostrado que entregar instancias de capacitación aisladas no es suficiente: estos procesos deben ser situados, sostenidos y vinculados con el contexto escolar.

En la misma línea, el informe de Jones et al. (33 escuelas, 2021) destaca que los modelos más eficaces son los que promueven experiencias de aprendizaje activo, secuenciado y explícito (SAFE: sequenced, active, focused, explicit). Este principio se conecta con enfoques como el de Brackett et al. (2019), quienes, en el marco de RULER –un programa de aprendizaje socioemocional basado en el desarrollo de la inteligencia emocional– proponen

una formación de adultos que no se limita a talleres puntuales, sino que busca desarrollar un cambio de mentalidad y una cultura emocional compartida en la escuela.

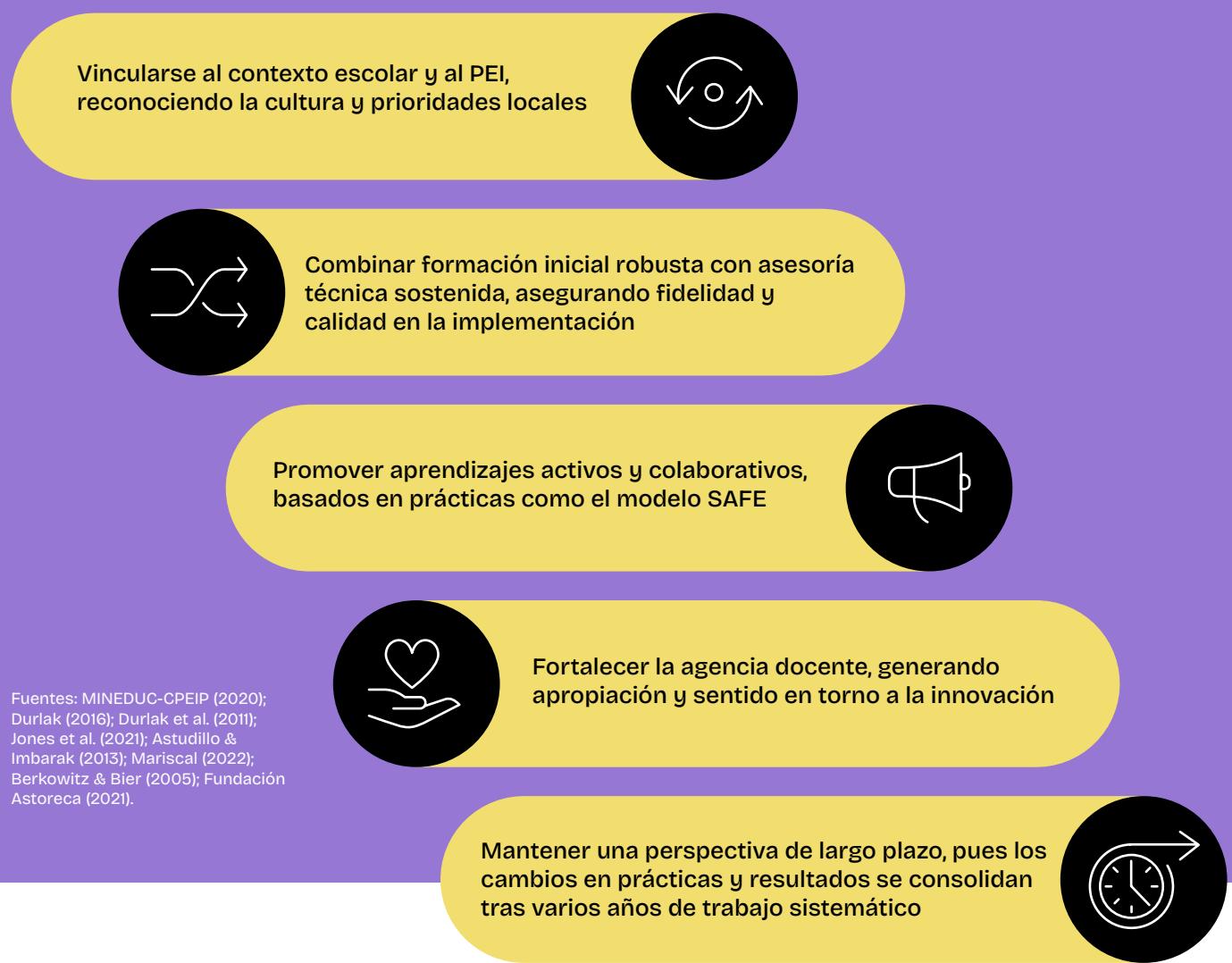
La literatura chilena también ha aportado a este debate. El estudio de Astudillo e Imbarak (2013) sobre políticas de apoyo externo muestra que los procesos de mejoramiento escolar solo logran sostenerse cuando los docentes se sienten protagonistas, apropiándose de la innovación a través de trayectorias formativas pertinentes. Mariscal (2023) confirma este hallazgo al mostrar que, en contextos de implementación de programas de ASE, la motivación y la disposición del profesorado mejoran progresivamente en la medida que conocen y comprenden en profundidad los objetivos del programa.

En Chile, el Ministerio de Educación ha impulsado la estrategia de formación local a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que busca superar el paradigma de la capacitación desarticulada y avanzar hacia procesos de desarrollo profesional docente enraizados en la cultura y prioridades de cada establecimiento (MINEDUC-CPEIP, 2020). La evidencia sugiere que esta aproximación resulta más efectiva, pues los aprendizajes se transfieren de manera más significativa cuando responden a los problemas reales de la escuela y se articulan con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Desde el ámbito de la educación del carácter, Berkowitz y Bier (2005) ya habían señalado que la formación docente debe ser prolongada, con resultados que solo se evidencian



FIGURA 1. Formación continua y situada



en 5 a 7 años, siempre y cuando exista fidelidad en la implementación y compromiso de los directivos (Fundación Astoreca, 2021). Este énfasis en la duración y consistencia es crucial: la instalación de capacidades no se logra con capacitaciones aisladas, sino con procesos de desarrollo profesional continuo que incluyen reflexión, co-construcción y aprendizaje situado.

De este modo, la formación continua y situada se configura como una estrategia central para instalar capacidades en comunidades

educativas, permitiendo que las innovaciones no solo se adopten, sino que se integren de manera duradera en la vida escolar.

2.2. Acompañamiento para el liderazgo de la innovación educativa

La literatura es consistente en señalar que, después de la enseñanza en aula, el liderazgo escolar constituye el segundo factor más influyente en los aprendizajes y en la sostenibilidad de los cambios educativos (Leithwood et

al., 2019). Pero el desafío no está únicamente en reconocer esta relevancia, sino en cómo apoyar e involucrar a los líderes escolares para que las innovaciones no se diluyan con el tiempo.

Un hallazgo recurrente en la investigación es que las iniciativas solo logran impacto cuando cuentan con el respaldo activo de la dirección. El estudio clásico sobre el programa de aprendizaje socioemocional PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) demostró que, aun cuando los docentes lo implementaban con calidad, los efectos eran mínimos si la dirección no legitimaba la innovación (Kam et al., 2003). Esto revela que el liderazgo no se limita a generar condiciones administrativas sino que aporta visión, legitimidad y coherencia pedagógica a los procesos de cambio.

En Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) establece cuatro ámbitos centrales del liderazgo: construir una visión compartida, desarrollar capacidades profesionales, liderar la enseñanza y gestionar la convivencia. Estas dimensiones dialogan con la evidencia internacional, que plantea un liderazgo distribuido y situado. Este liderazgo no recae en una sola persona, sino que involucra a directores, jefes de unidad técnico-pedagógica, coordinadores y líderes intermedios, todos con capacidad de movilizar mejoras (Spillane, 2006; Weinstein & Muñoz, 2017).

El acompañamiento al liderazgo debe orientarse, por tanto, hacia dos propósitos complementarios. Primero, debe concebirse como un proceso de colaboración con los centros educativos (García & Estebaranz, 1996) que, al mismo tiempo, permita entregar apoyo técnico especializado (Antúnez & Silva, 2020), ayudando a los líderes a interpretar datos, tomar decisiones pedagógicas y gestionar los procesos de cambio con información pertinente (Robinson, 2011). En segundo lugar, debe fomentar el empoderamiento progresivo



de los equipos, de modo que la innovación no dependa de asesores externos sino que quede instalada en las rutinas y estructuras escolares (Prenger et al., 2022). En este sentido, los líderes actúan como intermediarios que median entre la innovación y el contexto, asegurando recursos, adaptaciones y legitimidad (Durlak & DuPre, 2008; Nilsen, 2015).

FIGURA 2. Acompañamiento para el liderazgo de la innovación educativa



En otras palabras, lo decisivo no es solo reconocer que el liderazgo incide en los resultados, sino acompañar a los líderes en los procesos de cambio, asegurando que las innovaciones se transformen en prácticas institucionales y sostenibles.

2.3. Sistemas de monitoreo, retroalimentación y mejora continua

Una de las estrategias más destacadas en la literatura sobre instalación de capacidades es la incorporación de sistemas de

monitoreo, retroalimentación y mejora continua. Estos mecanismos permiten evaluar el grado de implementación de una innovación y se convierten en un motor para el aprendizaje organizacional y la sostenibilidad de los cambios (Hargreaves, 2008).

La ciencia de la implementación ha enfatizado reiteradamente que los resultados de un programa dependen en gran medida de la calidad con que se implementa. Durlak (2016) sostiene que

Lo decisivo no es solo reconocer que el liderazgo incide en los resultados, sino acompañar a los líderes en los procesos de cambio, asegurando que las innovaciones se transformen en prácticas institucionales y sostenibles.



sin información sobre los procesos de implementación resulta imposible interpretar con precisión los efectos de una intervención, porque no se puede saber si los resultados se deben al programa en sí mismo o a la forma en que fue ejecutado.

En su metaanálisis, Durlak et al. (2011) mostraron que los programas de ASE bien implementados lograban el doble de impacto en comparación con aquellos ejecutados con baja fidelidad. Esto subraya la importancia de contar con sistemas de seguimiento que garanticen la calidad de la ejecución.

Los sistemas de monitoreo efectivos no se reducen a recolectar datos administrativos o de cumplimiento. Como señalan Bryk et al. (2010), la mejora continua debe ser entendida como una cultura organizacional, donde los datos se utilizan para identificar problemas, ensayar soluciones y ajustar

prácticas en ciclos sucesivos. En esta línea, CASEL (2011), en su *Collaborating Districts Initiative Ten-Year Report*, identificó el uso de datos para la mejora como uno de los pilares que permitieron sostener políticas de ASE a nivel de distrito durante una década.

El informe de Jones et al. (2021), publicado por The Wallace Foundation, también resalta el papel de los sistemas de monitoreo como parte integral de la implementación de calidad. Según su estudio comparativo de programas, aquellos que integraban instrumentos claros de seguimiento (rúbricas de implementación, encuestas de percepción, observaciones de aula) generaban mejores condiciones para la sostenibilidad, pues los equipos escolares podían apropiarse de la información y tomar decisiones en tiempo real.



La literatura sobre consultoría educativa coincide con este punto. Según el documento "Claves para las buenas prácticas de consultoría en educación" (Focus, 2023), una de las condiciones críticas para la efectividad del acompañamiento es documentar aprendizajes, observar el contexto y mantener un monitoreo permanente, asegurando que la sostenibilidad sea trabajada desde el inicio. Esto refleja que el monitoreo no debe ser un ejercicio burocrático, sino un proceso co-construido que potencie la capacidad reflexiva de las comunidades escolares.

En el ámbito internacional, Prenger et al. (2022) señalan que la sostenibilidad de las innovaciones depende de que los aspectos centrales de la intervención se integren en las rutinas organizacionales. Para ello, es necesario que los sistemas de retroalimentación no solo midan indicadores de fidelidad o cobertura, sino también factores como la motivación docente, el compromiso de los directivos y la percepción de pertinencia. Este enfoque integral permite adaptar la innovación a los cambios del contexto y responder a las necesidades emergentes sin perder su coherencia central.

FIGURA 3. Sistemas de monitoreo, retroalimentación y mejora continua

Recolectar información relevante y comprensible, que vaya más allá de la rendición de cuentas



Involucrar a los equipos escolares en la interpretación de datos, promoviendo una cultura de reflexión colectiva



Establecer ciclos regulares de retroalimentación, que permitan identificar avances, dificultades y ajustes necesarios



Usar los datos para la toma de decisiones estratégicas, vinculando la innovación al PEI y a la gestión escolar



Trabajar la sostenibilidad desde el inicio, entendiendo que el monitoreo no es un cierre, sino parte del proceso de fortalecimiento institucional



Fuentes: Durlak (2016); Durlak et al. (2011); Bryk et al. (2010); Focus (2023); CASEL (2011); Jones et al. (2021); Prenger et al. (2022); Robinson (2011); Durlak & DuPre (2008); Nilsen (2015).

De esta manera, el monitoreo y la retroalimentación dejan de ser un requisito externo y se transforman en herramientas que fortalecen la autonomía y la agencia de las comunidades educativas, consolidando así la sostenibilidad y escalabilidad de las innovaciones.

2.4. Recursos pedagógicos y herramientas de apoyo

La instalación de capacidades en comunidades educativas no depende únicamente de las personas, sus motivaciones o su formación, sino también de los recursos pedagógicos y las herramientas de apoyo disponibles para sostener la innovación en el tiempo. La literatura internacional e institucional subraya que contar con materiales claros, pertinentes y bien diseñados es un factor crítico tanto para la fidelidad de la implementación como para la autonomía de los equipos escolares (Jones et al., 2021; Brackett et al., 2019; UNESCO, 2019; Weissberg & Cascarino, 2013).

En el campo del ASE, Jones et al. (2021), muestra que **los modelos más efectivos comparten un rasgo común: proveen recursos accesibles, secuenciados y adaptables**, que permiten a los docentes comprender, planificar y ejecutar las innovaciones con claridad. La disponibilidad de materiales no solo asegura consistencia en la práctica, sino que también disminuye la carga cognitiva de los implementadores, aumentando la probabilidad de que se mantengan los cambios en escenarios de alta rotación docente.

En la misma línea, Brackett et al. (2019), al presentar el modelo RULER, destacan la importancia de los llamados Anchor Tools (herramientas ancla), tales como el Medidor Emocional o el Blueprint, que funcionan como referentes visibles y compartidos dentro de la comunidad escolar. La investigación evidenció que una mayor fidelidad en el uso de estas herramientas se asociaba directamente con mejores resultados en la regulación emocional de los estudiantes. Este hallazgo refuerza la idea de que los recursos no deben considerarse accesorios, sino componentes estructurales de las innovaciones educativas.

El informe ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2019) de UNESCO también enfatiza que los recursos pedagógicos deben contribuir a hacer explícito el currículum en la escuela, visibilizando las normas, actitudes y valores que orientan la convivencia. Para ello, los materiales no solo transmiten contenidos, sino que generan un lenguaje común que permite a docentes, directivos y estudiantes compartir marcos de referencia. En este sentido, **los recursos pedagógicos cumplen una función cultural y simbólica, al instalar de manera tangible la innovación en el día a día escolar.**

La literatura sobre educación del carácter ofrece otra línea de evidencia complementaria. Berkowitz y Bier (2005), en su revisión de programas efectivos, concluyeron que aquellos que incluían materiales explícitos, consistentes y visibles lograban mayor

Los modelos más efectivos comparten un rasgo común: proveen recursos accesibles, secuenciados y adaptables, que permiten a los docentes comprender, planificar y ejecutar las innovaciones con claridad.



impacto en la reducción de conductas de riesgo y el fortalecimiento de competencias sociales. La experiencia de la Fundación Astoreca en Chile confirma este patrón: su programa Soy Astoreca sostiene que los recursos visibles y coherentes con la cultura escolar son clave para generar pertenencia y compromiso institucional (Fundación Astoreca, 2021).

La literatura sobre sostenibilidad de innovaciones educativas también ha planteado que los recursos pedagógicos deben ser entendidos en un sentido amplio. Prenger et al. (2022) definen la sostenibilidad como la integración de los elementos centrales de una intervención en las rutinas organizacionales, lo que incluye **no solo manuales o guías, sino también sistemas tecnológicos, plataformas de monitoreo y entornos colaborativos que apoyen el trabajo de los equipos escolares.**

Estos recursos permiten adaptar la innovación a contextos cambiantes, sin perder coherencia con sus principios fundamentales.

Finalmente, es importante señalar que los recursos pedagógicos cumplen una función de andamiaje para la autonomía docente. Weissberg y Cascarino (2013) argumentan que **cuando los materiales ofrecen claridad y estructura, los docentes pueden concentrarse en adaptar la innovación a su realidad en lugar de improvisar constantemente.** Esto no implica rigidez, sino un balance entre consistencia y flexibilidad que favorece tanto la fidelidad como la pertinencia local.

FIGURA 4. Recursos pedagógicos y herramientas de apoyo

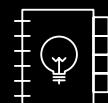
Asegurar claridad y estructura, permitiendo mantener estándares técnicos de calidad



Garantizar pertinencia y adaptabilidad, de modo que los materiales dialoguen con la cultura y necesidades de cada escuela



Hacer visible y coherente la innovación, integrando los recursos en la vida cotidiana de la comunidad escolar

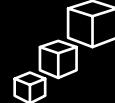


Fuentes: Jones et al. (2021); Weissberg & Cascarino (2013); UNESCO (2019); Prenger et al. (2022); Brackett et al. (2019); Berkowitz & Bier (2005); Fundación Astoreca (2021).

Incorporar apoyos tecnológicos y organizacionales, que faciliten el monitoreo, la colaboración y la sostenibilidad



Cumplir una función de andamiaje, promoviendo la autonomía docente y la apropiación de la innovación



De esta manera, **los recursos pedagógicos y las herramientas de apoyo no son simples complementos, sino condiciones esenciales para que las innovaciones educativas se conviertan en prácticas sostenibles y escalables en el tiempo.**

La anterior revisión de la literatura muestra que instalar capacidades en comunidades educativas es un proceso complejo que exige abordar simultáneamente la formación de los actores, el fortalecimiento de liderazgos, la generación de sistemas

de monitoreo efectivos y el acceso a recursos pedagógicos pertinentes. Estas estrategias, cuando se articulan de manera coherente, permiten que las innovaciones no solo se adopten, sino que se institucionalicen, logrando impacto, sostenibilidad y escalabilidad (Durlak, 2016; CASEL, 2011).

En definitiva, la instalación de capacidades se sustenta en un principio fundamental: **las escuelas deben ser protagonistas de su propio proceso de transformación.**



La experiencia de Fundación Trabün en la instalación de capacidades en las escuelas

Fundación Trabün confirma, a partir de su propia experiencia, que instalar capacidades en las comunidades educativas requiere de un acompañamiento cercano, sistemático y situado. Esto permite a los propios docentes implementar los programas y a los equipos directivos asumir un rol protagónico en la conducción del cambio.

En nuestro modelo, esperamos que luego de un acompañamiento intensivo por dos años, las escuelas inicien su camino hacia la autonomía, sosteniendo las prácticas y rutinas ya instaladas. Buscamos encarnar en la práctica cuatro estrategias que la literatura señala como claves: la formación continua y situada, el acompañamiento al liderazgo, los sistemas de monitoreo y retroalimentación y la provisión de recursos pedagógicos.

En primer lugar, la formación continua y situada se materializa en múltiples instancias a lo largo del año. Cada colegio comienza con una capacitación inicial, para docentes y líderes, donde se entregan las bases conceptuales y metodológicas de los programas. Posteriormente se realizan talleres a docentes o líderes, adaptados a las necesidades de cada escuela, que permiten reforzar contenidos y resolver dificultades emergentes. Además, los docentes acceden de manera

permanente a cápsulas formativas en la plataforma web, asociadas a cada unidad del programa, lo que asegura un apoyo constante y flexible en su práctica pedagógica.

La segunda estrategia es el acompañamiento al liderazgo escolar, que en Trabün se concreta principalmente a través de las trayectorias formativas y las mentorías. Las trayectorias ofrecen un plan progresivo y diferenciado para cada actor (encargados, mentores y docentes), durante los dos primeros años de implementación.

Este plan se estructura en cuatro dimensiones: Gestión, Liderazgo, Propósito y Trabün. Esta última se refiere a competencias y creencias internas que a nuestro juicio son claves para instalar nuestra metodología de trabajo. Estas dimensiones permiten establecer rutinas organizacionales, fortalecer la conducción pedagógica, alinear los programas con el PEI y desarrollar un lenguaje común sustentado en metodologías lúdicas y vinculantes. Las mentorías, por su parte, trasladan esas trayectorias al terreno práctico mediante la observación de clases, retroalimentación y reuniones con equipos directivos. Así, el acompañamiento al liderazgo no solo entrega herramientas, sino que también refuerza el protagonismo de los equipos internos, quienes asumen progresivamente la conducción del proceso.

FIGURA 5. Dimensiones de acompañamiento a líderes



La tercera estrategia, vinculada a los sistemas de monitoreo, retroalimentación y mejora continua, se integra de forma transversal al modelo. Cada visita incluye instancias de seguimiento en aula, levantamiento de información sobre el avance curricular y reuniones de retroalimentación. El proceso se complementa con instrumentos específicos, como planillas de seguimiento de clases, evaluaciones de satisfacción y percepción para docentes y líderes al final de cada semestre, y para los estudiantes al cierre del año. Toda esta información permite ajustar la implementación, identificar fortalezas y brechas, y fomentar una cultura de mejora continua en cada establecimiento.

Finalmente, la provisión de recursos pedagógicos y herramientas de apoyo. Cada colegio recibe materiales concretos y complementarios, libros de actividades para los estudiantes, planificaciones para los profesores, presentaciones, afiches, títeres, tarjetas, videos y podcasts, que acompañan las clases y facilitan la integración del programa en la vida escolar. Estos recursos, junto con la plataforma digital, no solo facilitan la fidelidad en la implementación, sino que disminuyen la carga de los docentes y consolidan un lenguaje compartido entre todos los actores de la comunidad educativa.

En la práctica, este conjunto de estrategias ha mostrado fortalezas y tensiones que orientan la mejora. Las escuelas suelen adherir con rapidez a las dimensiones de Propósito y Trabün, pues encuentran sentido en la metodología lúdica y en el enfoque integral de los programas, lo que se

traduce en mayor regularidad de clases y transferencia de estrategias a otras asignaturas. **Las dificultades se concentran en Gestión y Liderazgo, especialmente en contextos de alta rotación de equipos o sobrecarga institucional.** Para responder a ello, hemos fortalecido las mentorías, acelerado las inducciones para nuevos equipos y desarrollado pautas mínimas de gestión que aseguran continuidad y reducen la dependencia del acompañamiento externo.

En síntesis, la experiencia de Trabün demuestra que **instalar capacidades no es un acto puntual, sino, como ya se ha dicho, un proceso progresivo que combina formación situada, liderazgo acompañado, monitoreo permanente y uso de recursos pertinentes.** Con este enfoque, aspiramos a que las escuelas avancen hacia una mayor autonomía en la implementación de los programas, de modo que las innovaciones trasciendan más allá de la presencia de la fundación y se conviertan en prácticas educativas duraderas.



Conclusiones y recomendaciones

La instalación de capacidades no es solo un medio para implementar con éxito un programa educativo, sino una estrategia esencial para garantizar su permanencia, calidad y proyección en el tiempo. Como hemos visto a lo largo de este capítulo, cuando se concibe como un proceso progresivo, situado y colaborativo, permite que las comunidades educativas no solo reciban una innovación, sino que la hagan propia, la adapten a su realidad y la sostengan con autonomía.

Según la experiencia de Fundación Trabün, formar a las personas, acompañar liderazgos, entregar herramientas pertinentes y crear estructuras de seguimiento son pasos decisivos para fortalecer a los equipos locales. Estas acciones, lejos de ser elementos aislados, se potencian mutuamente y permiten instalar capacidades que abren la puerta a la sostenibilidad y escalabilidad de las innovaciones. Al mismo tiempo, muestran que este camino no está

exento de tensiones: la rotación de equipos, la sobrecarga institucional y la falta de alineación con el PEI son factores que ponen en riesgo la continuidad de los programas.

De estas lecciones se desprenden también recomendaciones prácticas que pueden ser útiles para organizaciones y actores educativos que busquen instalar capacidades en sus comunidades:

1. Comenzar con un diagnóstico profundo y contextualizado

Antes de implementar cualquier innovación educativa, es fundamental realizar un diagnóstico exhaustivo que evalúe no solo las capacidades técnicas existentes, sino también los factores culturales, relacionales y organizacionales de cada comunidad escolar. Este diagnóstico debe contemplar la disposición de los actores clave, las prioridades del PEI, el clima institucional y los recursos disponibles. Como señala la literatura, esta "fase 0" permite ajustar la intervención al escenario real de cada escuela. Un diagnóstico profundo no solo identifica brechas de capacidad, sino que también revela las fortalezas locales sobre las cuales construir, evitando la imposición de modelos estandarizados que ignoren las particularidades de cada contexto.

2. Diseñar trayectorias formativas diferenciadas

La formación continua debe reconocer que las escuelas se encuentran en distintos niveles de desarrollo respecto a la innovación que se busca instalar. Por ello, resulta esencial diseñar trayectorias diferenciadas que consideren la experiencia previa y las necesidades específicas de cada rol. Estas trayectorias deben combinar una formación inicial robusta con asesoría sostenida, promoviendo aprendizajes activos y colaborativos. Una escuela que recién inicia necesitará mayor estructuración, mientras que una comunidad con

más trayectoria requerirá espacios de profundización y liderazgo distribuido. Esta personalización puede fortalecer la agencia docente y generar mayor apropiación.

3. Planificar la transición hacia la autonomía

La instalación de capacidades debe concebirse desde el inicio como un proceso finito que busca transferir el protagonismo hacia los equipos locales. Esto requiere planificar tanto el proceso de entrada —asegurando adhesión genuina y compromisos claros— como la estrategia de salida, garantizando que las innovaciones queden institucionalizadas. La transición implica reducir gradualmente el acompañamiento externo mientras se fortalecen estructuras internas de sostén: equipos de coordinación, sistemas de monitoreo propios y redes de colaboración. Explicitar desde el principio que el objetivo es empoderar a las comunidades reduce la ansiedad asociada a la salida del asesor externo y prepara a los equipos para asumir el liderazgo completo.

4. Invertir en vínculos de confianza

El acompañamiento efectivo debe fundarse en vínculos de confianza genuina entre asesores externos y comunidades educativas. La confianza facilita la apertura para reconocer dificultades, experimentar con nuevas prácticas y sostener el esfuerzo en momentos de incertidumbre. Construir estos vínculos requiere presencia sistemática, escucha activa, respeto por el conocimiento local y coherencia

entre discurso y acciones. Como plantea la literatura sobre consultoría educativa, el acompañamiento debe ser un proceso de colaboración donde se valora tanto el saber práctico de los docentes como el conocimiento especializado del asesor. Cuando existe confianza, las resistencias disminuyen y se genera un clima propicio para el aprendizaje colectivo.

5. Fomentar una cultura de mejora continua

La sostenibilidad de las innovaciones depende de que las comunidades desarrollen capacidades para monitorear y ajustar sus prácticas sistemáticamente. Esto requiere instalar una cultura donde el uso de datos sea una herramienta para el aprendizaje organizacional, no de fiscalización externa. Para ello, es fundamental establecer espacios regulares de reflexión colectiva donde los datos sean discutidos colaborativamente. Los datos deben ser accesibles, comprensibles y pertinentes, integrando indicadores de fidelidad,

adaptación y resultados. Cuando los sistemas de retroalimentación se diseñan como procesos co-construidos, las escuelas desarrollan autonomía para identificar problemas, ensayar soluciones y sostener ciclos de mejora más allá del acompañamiento externo.

En un escenario educativo donde abundan las iniciativas prometedoras pero pocas logran sostenerse en el tiempo, la pregunta clave es cómo hacer que las innovaciones perduren. La instalación de capacidades ofrece una respuesta: no basta con buenas ideas o programas innovadores, es necesario fortalecer a las personas y equipos que los hacen posibles. Ellos, con compromiso y convicción, son quienes adaptan las propuestas a su realidad y les dan vida en el día a día escolar.

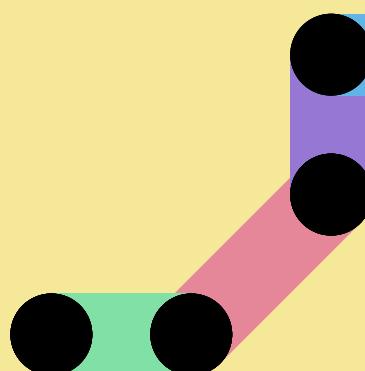
Instalar capacidades es apostar por la autonomía y el liderazgo de las comunidades educativas. Es sembrar cambios que no solo germinan, sino que crecen y se multiplican, abriendo un horizonte de transformaciones duraderas y significativas.

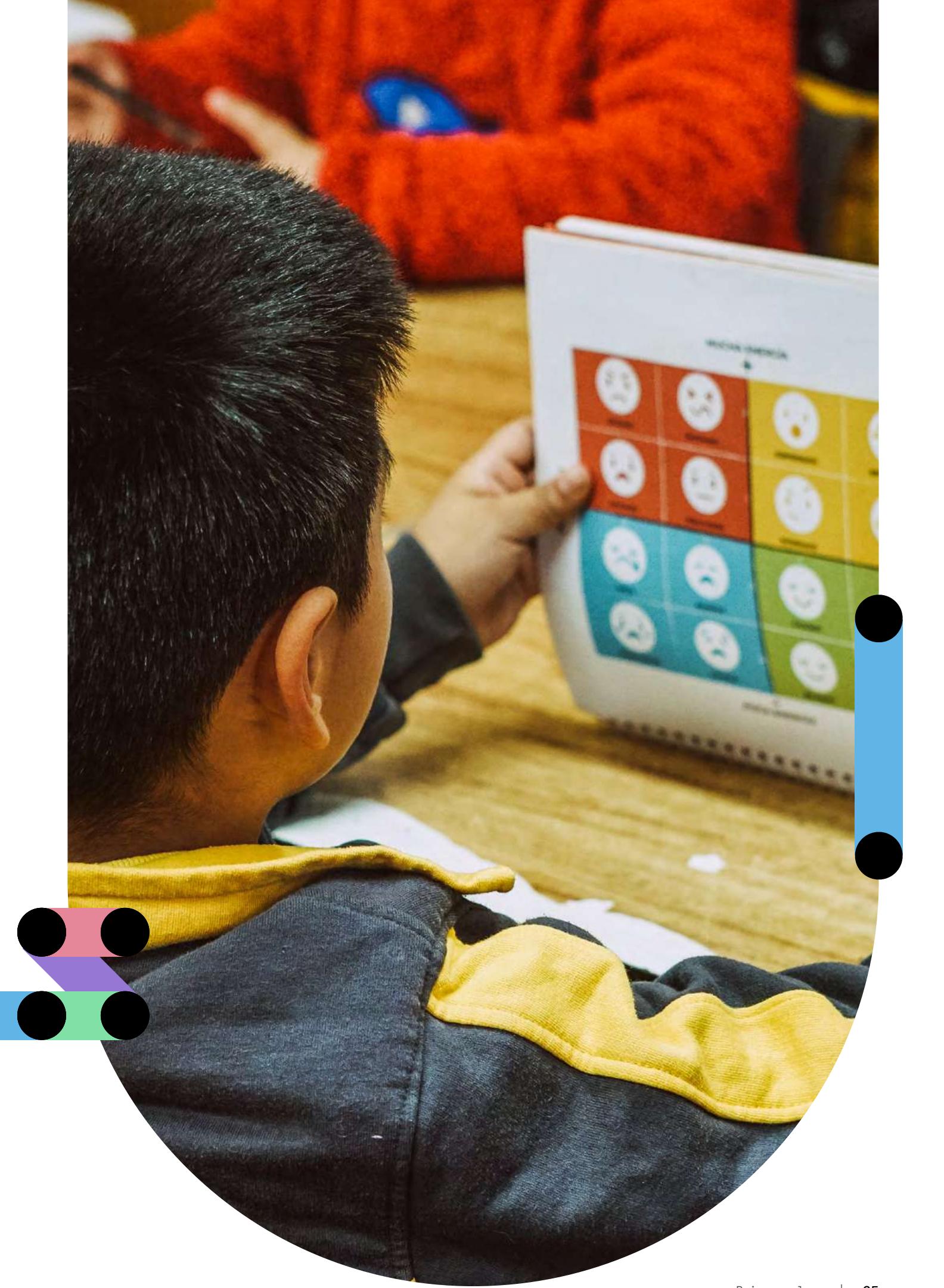
La instalación de capacidades debe concebirse desde el inicio como un proceso finito que busca transferir el protagonismo hacia los equipos locales.

Referencias bibliográficas

1. La Antúnez, S., & Silva, P. (2020). School director training and educational inspection. *Avances en Supervisión Educativa*, (33). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>
2. Astudillo, G., & Imbarak, P. (2013). El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 132-146.
3. Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. P. (2010). Asistencia técnica educativa: ¿apoyo o agobio a las escuelas? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 229-248.
4. Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education*. Character Education Partnership.
5. Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). *RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning*. Yale University.
6. Bryk, A. S., Gómez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2010). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
7. CASEL. (2011). *Collaborating Districts Initiative: Ten-Year Report*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
8. Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272.
9. Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. RoutledgeFalmer.
10. Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., & Keperling, J. P. (2019). Implementation quality: Lessons learned in the context of the Good Behavior Game and Positive Behavioral Interventions and Supports. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 46(3), 324-340.
11. Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
12. Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
13. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
14. Focus. (2023). *Buenas prácticas de consultoría en educación formal*. Focus Gestora de Proyectos Sociales y Educacionales.
15. Fundación Astoreca. (2021). *Educar en el carácter: Evidencia y buenas prácticas*. Fundación Astoreca.
16. García, M., & Estebaranz García, A. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Ministerio de Educación y Ciencia.
17. Hargreaves, A. (2008). *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata.
18. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second international handbook of educational change*. Springer.

19. Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
20. Jones, S. M., Brush, K. E., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., ... Bailey, R. (2021). *Navigating social and emotional learning from the inside out* (2nd ed.). Harvard Graduate School of Education / Wallace Foundation.
21. Kam, C., Greenberg, M., & Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55-63.
22. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
23. Marchant, T., Milicic, N., & Soto, A. (2020). *Implementación de programas de aprendizaje socioemocional en contextos escolares en Chile*. Universidad de los Andes.
24. Mariscal, V. (2023). Diferencias en la implementación de un programa de aprendizaje socioemocional en escuelas de distinto tamaño. *Calidad en la Educación*, (59), 233-267.
25. Meyers, D. C., Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462-480. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9522-x>
26. MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación de Chile.
27. MINEDUC-CPEIP. (2020). *Plan de formación local*. Ministerio de Educación de Chile.
28. Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(53), 1-13.
29. Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103789.
30. Rabin, B. A., & Brownson, R. C. (2017). Developing the terminology for dissemination and implementation research. *Implementation Science*, 12(1), 1-17.
31. Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
32. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
33. UNESCO. (2019). ERCE 2019. Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. UNESCO.
34. Weinstein, J., & Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela*. Ediciones UDP.
35. Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social and emotional learning = effective learning. *Phi Delta Kappan*, 95(3), 8-13.
36. Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.





SEGUNDA CLAVE

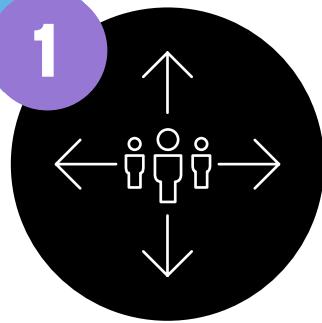
El estudiante al centro

Poner al estudiante en el centro implica reorganizar intencionalmente el aula, las prácticas y las relaciones pedagógicas para que los estudiantes participen activamente y encuentren sentido en la experiencia educativa. Poner al cuerpo en movimiento ha mostrado ser una estrategia útil para este objetivo.

**FUNDACIÓN
TEATROAMIL**

AUTORA
Debbie Aliste





Transformar desde adentro: Innovación educativa con foco en los estudiantes

Las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas, en América Latina y otras regiones, muestran **una paradoja persistente: aunque proliferan los discursos sobre innovación, equidad y transformación, las experiencias de cambio genuino en el aula siguen siendo excepcionales, frágiles o superficiales** (OECD, 2025; Orrego-Tapia & Pascual-Medina 2025; Reimers, 2002).

En Chile se ha apostado por modificaciones curriculares, evaluación estandarizada, digitalización del aprendizaje y formación docente orientada por competencias técnicas. (González et al., 2023; Carrasco-Aguilar & Figueroa, 2022). Pero muchas de estas iniciativas han eludido una pregunta central: ¿qué lugar ocupan realmente las y los estudiantes en el proceso de transformación educativa?

La innovación educativa no se limita a incorporar tecnologías, programas complementarios o nuevas metodologías; implica repensar cómo entendemos el aprendizaje y qué tipo de experiencias educativas ofrecemos (Hooks, 1994). En este replanteamiento, el lugar de los estudiantes es clave. Este capítulo explora por qué poner al estudiante al centro es condición



esencial para que una innovación educativa genere impacto y sea sostenible.

Pero, ¿qué entendemos por esto de “poner a los estudiantes al centro”? No es simplemente cambiar el foco del contenido hacia el sujeto que aprende. Se trata más bien de redefinir las condiciones del aula —sus formas de organización, sus relaciones de poder, sus lenguajes de validación y sus medios de expresión— para que niñas, niños y adolescentes se reconozcan como agentes activos en la

construcción de conocimiento, sentido y comunidad (Biesta, 2010; Kemmis et al., 2014).

Como plantea Freire (1970), toda práctica educativa que aspire a ser liberadora debe superar la lógica bancaria de la enseñanza y situar el diálogo, la reflexión y la acción como ejes del aprendizaje. En la misma línea, Hooks (1994) subraya que para que la educación sea transformadora hay que abrir espacios de participación crítica y emocional, que devuelvan al aula su dimensión humana y colectiva. Sin ello, la innovación corre el riesgo de convertirse en un ejercicio de ajuste técnico —nuevas metodologías, dispositivos o recursos— que no logra tocar el núcleo de la relación educativa, definido por quién aprende y cómo lo hace; con qué niveles de autonomía, agencia y sentido (Casassus, 2007; Fullan, 2021).

Investigaciones muestran que los aprendizajes más significativos ocurren cuando los estudiantes participan activamente, piensan con otros y encuentran relevancia personal en lo que aprenden (Casassus, 2001; Anderson & Winthrop, 2025). Por lo tanto, reconocer al estudiante como sujeto activo implica comprender que la participación, la exploración y la capacidad de agencia solo se desarrollan plenamente en climas que fomenten interés, curiosidad y compromiso.

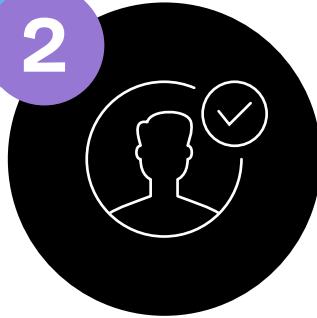
En contextos como el chileno, donde persisten lógicas verticales centradas en la transmisión de conocimientos y en la evaluación estandarizada (Ruffinelli et al, 2012; Duk & Murillo, 2022), es urgente avanzar hacia

enfoques centrados en el estudiante. El desafío para las innovaciones exógenas –es decir, las que nacen fuera del sistema escolar formal– no reside sólo en el contenido de sus propuestas, sino también en la forma en la que logran integrarse y dialogar con la institución escolar. Deben tener sentido para la comunidad educativa y transformar las relaciones pedagógicas, sin convertirse en una carga adicional ni ser absorbidas por la lógica institucional.

Este capítulo aborda este tema a partir de la experiencia de TELE: Teatro en la Educación, programa de Fundación Teatro a Mil que desde 2016 integra la asignatura de Artes Escénicas en el currículo formal de enseñanza básica, con el objetivo de fortalecer habilidades creativas y socioemocionales en estudiantes de contextos con alta vulnerabilidad.

Las transformaciones educativas fracasan cuando ignoran el lugar real que ocupan las y los estudiantes en la construcción del aprendizaje.





¿Qué significa poner al estudiante en el centro?

Durante décadas, la investigación pedagógica se ha preguntado cómo situar al estudiante en el centro de los procesos de innovación educativa, desde la pedagogía crítica hasta los enfoques contemporáneos sobre participación infantil y aprendizaje situado. Sin embargo, sigue siendo considerable la brecha entre el discurso que proclama al estudiante como protagonista y las prácticas que efectivamente le otorgan agencia, voz y poder de decisión.

Cuatro dimensiones conceptuales permiten analizar qué significa poner al estudiante en el centro:

- a. **Su reconocimiento como sujeto de derechos con participación deliberativa**
- b. **La atención y el aprendizaje encarnado**
- c. **El aula como espacio situado, es decir, no sólo como un lugar físico, sino como un espacio construido por las relaciones, las prácticas y el contexto en el que ocurre el aprendizaje**
- d. **El tránsito desde la competencia hacia la colaboración.**

Estas dimensiones no son compartimentos aislados sino ejes interrelacionados. En conjunto, configuran las condiciones que pueden hacer que una innovación educativa transforme la experiencia escolar. Cada una responde a una pregunta fundamental: ¿quién tiene derecho a participar y decidir en el aula? ¿Cómo aprende el cuerpo y qué lugar ocupa en la construcción de conocimiento? ¿Qué tipo de espacio pedagógico favorece el encuentro y la creación colectiva? ¿Bajo qué lógica –competitiva o colaborativa– se organizan las relaciones de aprendizaje?

FIGURA 1. ¿Qué implica poner al estudiante en el centro de la innovación educativa?



2.1. El estudiante como sujeto de derecho y participación deliberativa

Situar al estudiante en el centro de la innovación educativa exige reconocerlo como sujeto de derechos con voz y agencia. Así lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que

garantiza su derecho a participar en las decisiones que les afectan.

Sin embargo, su participación suele ser limitada, meramente consultiva y de bajo poder de decisión. Eso evidencia una brecha entre lo que se habla sobre los derechos de los estudiantes y la práctica educativa real (Del Río-

La participación, el cuerpo, el espacio y la colaboración no son complementos pedagógicos, sino condiciones que habilitan aprendizajes significativos.



Naveillan, 2019; Kovács-Szépvölgyi et al., 2025). Los modelos tradicionales infantilizan al estudiante. Determinan qué debe aprender y cómo debe expresarse, y priorizan la transmisión de conocimientos por sobre la experiencia vivida.

Desde la pedagogía crítica (Freire, 1970) y las pedagogías feministas (Hooks, 1994), **se critica que la educación organice quién puede hablar, decida qué saberes son legítimos y reconozca sólo ciertas formas de participación.**

Innovar, en ese sentido, significa desplazar esa lógica hacia la co-construcción del aprendizaje. Así lo plantean algunos modelos como el escalonado de participación infantil de Shier (2001), donde los estudiantes comparten decisiones en condiciones de igualdad, o el de Lundy (2007), basado en las dimensiones de voz, espacio, audiencia e influencia. Según estos modelos, la participación infantil requiere condiciones estructurales que aseguren no solo la expresión de opiniones, sino también su consideración efectiva y compartir el poder con los adultos.

Esta noción de participación deliberativa proviene principalmente de la teoría democrática. Autores como Habermas (1996) y Gutmann y Thompson (2004) han planteado que la legitimidad de las decisiones colectivas se sustenta en procesos de diálogo racional, inclusivo y justificado públicamente. Si esta visión se traslada al campo educativo, hablar de participación deliberativa supone superar prácticas consultivas superficiales y avanzar hacia

experiencias donde los estudiantes deliberan, negocian y construyen acuerdos, ejerciendo ciudadanía desde el aula.

2.2. Atención y aprendizaje encarnado

Hoy, captar la atención de los estudiantes se ha vuelto un desafío cada vez mayor. Los programas sobrecargados, la cantidad de contenidos y estímulos y la presión por cumplir metas hacen difícil que se mantengan involucrados en lo que aprenden.

Tradicionalmente la atención fue concebida como una función cognitiva individual, pero hoy se reconoce que no depende solo del esfuerzo aislado del estudiante, sino que se construye en el aula, a partir de las experiencias que se proponen, las relaciones con otros y el ambiente de aprendizaje. Por eso, la atención es vista actualmente como

un fenómeno intersubjetivo, situado y encarnado (Fuchs, 2018; Gallagher, 2005).

En este contexto, el movimiento del cuerpo es clave. Aprender no es solo escuchar o memorizar información, sino participar activamente en actividades que tengan sentido. Y en este proceso, el cuerpo cumple un rol fundamental. El juego y la expresión corporal no distraen: ayudan a aprender, dando lugar a lo que se conoce como "aprendizaje encarnado". Cuando los estudiantes pueden moverse, interactuar y expresar lo que sienten y piensan, se involucran más y logran una mejor concentración. Esto invita a repensar los tradicionales formatos de clases rígidas, basadas en el silencio y la inmovilidad. **Cambiar el enfoque hacia la atención encarnada implica pasar del orden al ritmo, del control al juego, del silencio impuesto a la expresión auténtica.**



El aprendizaje encarnado reconoce que el cuerpo no es un canal accesorio del conocimiento, sino que participa activamente en su construcción (Varela, Thompson & Rosch, 1996). También, que según las neurociencias aplicadas a la pedagogía crítica, esta participación se potencia cuando se vincula con la atención situada y el movimiento (Palacios, 2022).

Además, aprender de manera profunda implica curiosidad, creatividad y compromiso personal. Cuando la educación se centra únicamente en resultados y rendimiento, se corre el riesgo de dejar fuera estas dimensiones esenciales del desarrollo de niños y jóvenes.

Distintos estudios muestran que la actividad física y el juego mejoran la atención y la motivación. La evidencia neurocientífica de los últimos años confirma que **la actividad física y el juego activan neurotransmisores**

como dopamina, noradrenalina y serotonina, optimizando atención y motivación (Gray, 2013; Hillman et al., 2008). Por lo tanto, integrar movimiento en el proceso educativo mejora la concentración incluso en estudiantes con TDAH (Picchietti et al., 2013).

2.3. El aula como espacio situado

El aula no es un contenedor neutro, sino un espacio simbólicamente cargado que refleja jerarquías, relaciones de poder, exclusión y posibilidades de encuentro. La pedagogía tradicional las ha diseñado como dispositivos de control, donde se separa al que sabe del que aprende. (Freire, 1970). Biesta (2010) propone, en cambio, considerar la sala como un territorio de encuentro y construcción colectiva, donde el aprendizaje surge de la interacción y la participación, y no solo de la transmisión de contenidos.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), **el conocimiento se construye más eficazmente cuando se vincula con los intereses, problemas y contextos reales de los estudiantes.**

Además, la investigación sobre entornos de aprendizaje muestra que dimensiones físicas como la luz, el color y la flexibilidad espacial impactan directamente en la motivación, la atención y el desempeño académico (Barrett et al., 2015). **En suma: el "dónde" y "cómo" se aprende es tan relevante como "qué" se aprende.**

Así, poner al centro al estudiante implica reconocer y poner en valor el contexto en el que éste habita, sus lenguajes, identidades y territorios. Como ha señalado Casassus (2001),



El aula no es un contenedor neutro, sino que constituye un espacio simbólicamente cargado que refleja jerarquías, relaciones de poder, exclusión y posibilidades de encuentro.



el aprendizaje no se produce por transmisión de información, sino mediante la participación del sujeto en procesos significativos y relacionales. Casassus (2007) también plantea que la innovación educativa adquiere sentido cuando transforma las relaciones que configuran la vida escolar.

2.4. De la competencia a la colaboración

El aprendizaje es una práctica profundamente social. Desde el constructivismo social de Vygotsky (1978) se entiende que el conocimiento se construye mediante la interacción, el diálogo y la mediación cultural, y no de manera aislada. No obstante, los sistemas escolares han privilegiado tradicionalmente la competencia individual y la acumulación de méritos

personales, limitando la participación auténtica de los estudiantes. Diversos estudios muestran que **el aprendizaje colaborativo –basado en la co-construcción de significado y la participación activa– favorece la comprensión profunda, la inclusión y el sentido de pertenencia, además de potenciar habilidades sociales y cognitivas** (García-Carrión et al., 2023; Gillies, 2016).

Gillies (2023) señala que las experiencias colaborativas efectivas requieren estructurar la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y oportunidades de reflexión conjunta sobre el proceso. Casassus (2001) enfatiza que los estudiantes desarrollan aprendizajes significativos cuando pueden incidir activamente en la construcción de conocimiento



compartido, y Anderson y Winthrop (2025) sostienen que la sostenibilidad de las innovaciones educativas depende de que los estudiantes se reconozcan como agentes activos dentro de entornos cooperativos y significativos. En el ámbito de la educación artística, García-Huidobro (2015) plantea que las experiencias de creación colectiva promueven aprendizajes colaborativos, fortalecen la reflexión crítica y generan sentido de pertenencia, una perspectiva que coincide con las propuestas de Balme (2019) y Sedano-Solís (2019) sobre coautoría y bienestar en el aula.

Este principio es crucial para la innovación educativa. Cambiar el foco de la competencia individual hacia la colaboración permite transformar la manera en la que los estudiantes habitan y construyen el aula. **Los**

entornos colaborativos no solo fortalecen habilidades cognitivas, sino que también fomentan la motivación, la corresponsabilidad, la autorregulación compartida y el sentido de pertenencia, generando aprendizajes más significativos y sostenibles (Gillies, 2016).

En suma: la colaboración redefine lo que significa "aprender". Ya no se trata únicamente de acumular conocimientos, sino de participar activamente en la construcción de significado con otros, reconociendo la diversidad de aportes y desarrollando competencias sociales esenciales para la vida escolar y comunitaria.



El teatro como herramienta educativa que pone al estudiante al centro

El programa Teatro en la Educación (TELE), impulsado por Fundación Teatro a Mil desde 2016, constituye un ejemplo de cómo una innovación educativa nacida fuera del sistema escolar puede insertarse y sostenerse cuando coloca al estudiante en el centro del proceso pedagógico.

A lo largo de casi una década de trabajo con estudiantes entre 6 a 14 años de escuelas públicas chilenas en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa, TELE ha desarrollado una metodología basada en el juego dramático y la creación colectiva que activa dimensiones cognitivas, socioemocionales, expresivas y comunitarias del aprendizaje. **Más que un modelo replicable, TELE ofrece un conjunto de decisiones estratégicas y prácticas pedagógicas que ilustran cómo centrarse en el estudiante puede transformar el aula y la experiencia escolar.**

Nuestra propuesta se basa en una metodología de intervención sostenida durante todo el año escolar, integrando de manera formal la asignatura de Artes Escénicas al currículum de enseñanza básica. Esta asignatura se implementa durante dos horas pedagógicas a la semana a través de un modelo de co-docencia, en el que participan una pedagoga teatral y una docente del establecimiento. Se suman otros componentes que enriquecen el trabajo, tales como la salida pedagógica al teatro, la ejecución de un proyecto interdisciplinario, seminarios docentes, la indagación del entorno y la

realización de una muestra final, donde se exhibe un ejercicio escénico creado colectivamente por los estudiantes, tanto en el establecimiento como en un centro cultural. En esta instancia se invita a participar a la comunidad educativa y a las familias.

Con una trayectoria que ha impactado a más de 2000 estudiantes y 400 docentes de 28 establecimientos de la Región Metropolitana, Antofagasta y Biobío, TELE ha logrado consolidarse como una innovación sostenible que genera condiciones efectivas para que niñas y niños participen activamente en su proceso de aprendizaje, desarrollen habilidades del siglo XXI y potencien su participación cultural.

El programa ofrece un marco privilegiado para observar cómo las decisiones pedagógicas, la estructura de los espacios, las dinámicas de participación y la evaluación co-construida contribuyen a consolidar aprendizajes significativos y a fortalecer la agencia de quienes aprenden, generando innovaciones que trascienden la disciplina específica y se sostienen en el tiempo.

3.1. Estudiantes como sujetos de derecho y participación deliberativa

La primera dimensión conceptual plantea que centrar al estudiante exige reconocerlo como sujeto de derechos con voz y agencia, superando prácticas meramente consultivas para avanzar hacia formas genuinas de participación deliberativa. En TELE, este principio se concreta mediante decisiones pedagógicas y estructurales cuidadosamente diseñadas, que

redistribuyen el poder en el aula y legitiman la voz estudiantil como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje.

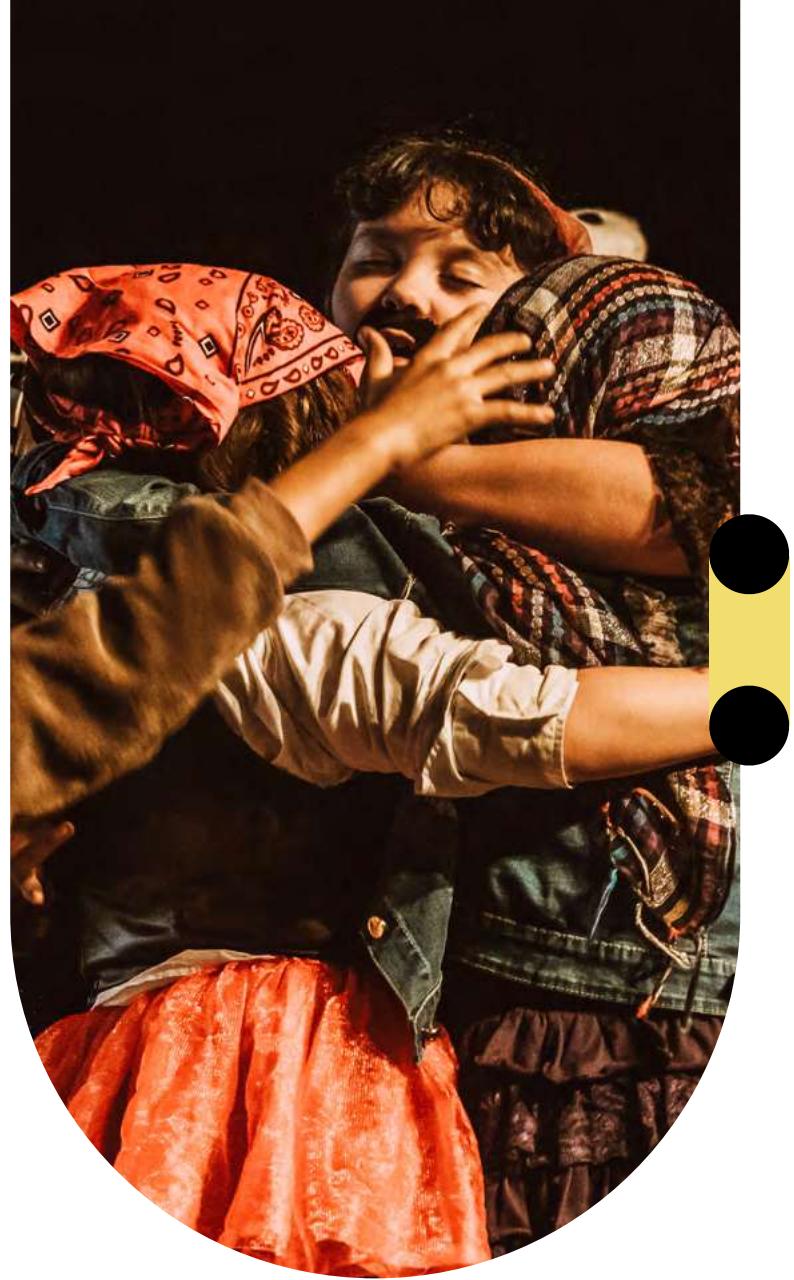
Desde el inicio, las clases se organizan en círculos, promoviendo que todos los estudiantes sean visibles y puedan interactuar sin jerarquías rígidas. Esta organización espacial no es meramente estética, sino que constituye una decisión política que horizontaliza las relaciones y facilita el diálogo. Los desafíos creativos surgen de las inquietudes del grupo, y cada estudiante puede influir en qué se aborda, desde qué lenguaje y técnica se trabaja y qué temas se presentan en escena. De este modo, el currículum deja de ser un mandato unilateral y se transforma en un territorio de negociación donde las voces estudiantiles son escuchadas y consideradas efectivamente.

Esta lógica participativa se refuerza en la evaluación de las clases, que también se realiza de manera compartida: combina autoevaluación, coevaluación y negociación de indicadores. Esto permite que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y contribuyan al progreso colectivo. Además, se desplaza el lugar tradicional de la evaluación como instrumento de control externo y la reposiciona como herramienta de reflexión y agencia. Se ofrecen roles alternativos –como tramoya, escenografía, narración o apoyo técnico– para que cada participante encuentre una forma activa de involucrarse según sus habilidades y preferencias, legitimando distintas formas de participación sin imponer un único modelo de actuación.

La reconfiguración del aula y la atención al cuerpo refuerzan esta centralidad: TELE reorganiza los espacios físicos, habilita zonas amplias para el movimiento y utiliza códigos gestuales para regular la escucha y la interacción grupal. Estas estrategias activan la atención y participación; también legitiman distintos estilos y ritmos de participación, demostrando que **el aprendizaje se construye desde la acción y la experiencia encarnada, no solo desde la transmisión verbal o escrita.**

La creación colectiva y su legitimación simbólica, especialmente en las muestras finales, consolidan la participación como derecho y fortalecen la agencia de los estudiantes. Estas instancias no buscan perfección técnica, sino visibilizar la contribución de cada participante, promoviendo autoestima, sentido de pertenencia, cooperación y corresponsabilidad. Además, estas prácticas se alinean con los marcos de ciudadanía activa de UNICEF (2024) y UNESCO (2021), desarrollando habilidades éticas, deliberativas y relacionales que permiten a los estudiantes habitar la escuela como agentes de su aprendizaje y de su comunidad.

Respecto a los factores que han favorecido o dificultado la participación deliberativa, el análisis de TELE muestra que la participación se favorece con flexibilidad pedagógica, legitimación de la voz estudiantil, co-construcción de contenidos y la periodicidad y continuidad del programa. En contraste, la rigidez curricular, la presión por resultados y la resistencia docente pueden dificultarla. Sin embargo, mediante el diálogo, el co-diseño y



ajustes adaptativos, estas barreras se transforman en oportunidades para sostener la centralidad del estudiante como un proceso dinámico y contextual.

Así, TELE demuestra que centrar al estudiante no es un gesto simbólico ni una estrategia aislada, sino una concepción pedagógica integral que articula espacio, acción, participación, co-construcción y legitimación simbólica, transformando tanto la experiencia de aprendizaje individual como la dinámica comunitaria del aula.

3.2. Atención y aprendizaje encarnado

La segunda dimensión conceptual enfatiza que **el aprendizaje no ocurre únicamente en la mente, sino que involucra al cuerpo, las emociones y la interacción como componentes centrales del proceso cognitivo.**

La atención, lejos de ser un recurso individual y estático, emerge de la implicación corporal y la experiencia situada. TELE recoge este principio desde la estructura misma de sus clases, transformando el cuerpo en una herramienta pedagógica fundamental.

En la metodología para la clase de TELE, los estudiantes se ubican en círculo, se mueven, exploran y crean con sus cuerpos, la herramienta de trabajo en las artes escénicas, generando un ambiente donde la atención se activa a través de la participación física, el

juego y la relación con los otros. Esta decisión pedagógica reconoce que **el movimiento no es una distracción sino su condición necesaria para abrir la posibilidad de que el aprendizaje ocurra.**

El programa incorpora este principio mediante ejercicios de training físico, juego dramático y la instalación de códigos gestuales para la escucha activa y el reconocimiento del grupo. Estos códigos regulan la interacción e instalan un lenguaje compartido que facilita la comunicación no verbal y fortalece la cohesión grupal. Así, el cuerpo se convierte en mediador de significados y en **vehículo de expresión legítima dentro del aula.**

La dimensión emocional, por su parte, se activa mediante la creación colectiva y la exploración: cada estudiante habita y crea en el escenario, experimenta y

Innovar desde la escuela implica redistribuir poder en el aula y reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, de saber y de creación.



explora en el espacio con su cuerpo y con objetos a partir de diversos estímulos. Al ser público, observa la acción de los otros, fortaleciendo la atención sostenida y la regulación emocional. De este modo, **en la clase el movimiento y la emoción no son periféricos, sino instrumentos centrales del aprendizaje que articulan cognición, afecto y acción en una experiencia integrada.**

Finalmente, el juego libre potencia la atención encarnada. TELE articula esta idea permitiendo que los estudiantes experimenten sin dirección rígida, explorando desafíos, resolución de problemas y creatividad de manera autónoma. Así, la atención deja de ser un esfuerzo impuesto desde fuera y se convierte en implicación natural, sostenida por la experiencia corporal, emocional y colectiva.

Respecto a los factores que favorecen y dificultan la atención encarnada,

se observa que la legitimación del movimiento, la flexibilidad pedagógica, el uso del juego y la integración de lo cognitivo, expresivo y socioemocional facilitan su desarrollo. Entre las dificultades aparecen la percepción del movimiento como distracción, la rigidez curricular, la sobrecarga de contenidos, la falta de familiaridad con metodologías corporales y la carencia de espacios adecuados en las escuelas (salones amplios, sin mobiliario restrictivo). El programa enfrenta estas barreras con planificación adaptativa, acompañamiento docente y dinámicas integradas de juego, aprendizaje y evaluación.

3.3. El aula como espacio situado

La tercera dimensión conceptual plantea que el aula no es un contenedor neutro, sino un espacio simbólicamente cargado que refleja y puede transformar relaciones de



poder, jerarquías y posibilidades de encuentro. Reconocer el aula como espacio situado implica que el "dónde" y el "cómo" se aprende es tan relevante como el "qué" se aprende, y que la configuración física y simbólica del entorno pedagógico incide directamente en la experiencia educativa.

En TELE, estas ideas se concretan mediante la reconfiguración del espacio y la atención al contexto. Las clases se desarrollan en círculo, promoviendo la participación activa de todos los estudiantes. El aula se transforma en un espacio donde la acción, la interacción y la creación colectiva se vuelven centrales. Esta flexibilidad permite que los estudiantes se muevan, exploren roles diversos y decidan cómo organizar la escena, legitimando su agencia y haciendo del aula un entorno que refleja su mundo y sus intereses.

La transformación del espacio modifica las reglas de participación, reduce las jerarquías y fortalece la implicación, entendida como el grado de participación activa, compromiso y responsabilidad que asume cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Al redistribuir el uso del espacio físico, se redistribuye también el capital simbólico del aula, permitiendo que quienes tradicionalmente permanecen en la periferia encuentren modos legítimos de habitar el centro. **El aula deja de ser un lugar de transmisión unidireccional y se convierte en territorio compartido de creación y aprendizaje.**

Los factores que favorecen la centralidad del estudiante en relación

al espacio incluyen flexibilidad espacial y simbólica, legitimación de sus intereses y lenguajes, adaptación de la dinámica, co-construcción de objetivos y periodicidad del programa. Las dificultades que provienen de aulas rígidas, normas restrictivas, resistencia institucional y presión por resultados estandarizados son superadas mediante planificación adaptativa, acompañamiento docente, negociación de normas y reconfiguración del espacio disponible.

Finalmente, concebir el aula como espacio situado ha permitido que la innovación educativa no sea percibida como periférica o accesoria. TELE se inserta en la escuela dialogando con sus propias condiciones físicas, simbólicas y culturales, asegurando que las prácticas pedagógicas no solo transmitan contenidos, sino que generen experiencias de aprendizaje profundamente significativas, contextualizadas y sostenibles. La centralidad del estudiante se articula con la flexibilidad del espacio, la interacción social y la legitimación de la voz estudiantil, consolidando al aula como un territorio compartido de transformación.

3.4. De la competencia a la colaboración

La cuarta dimensión conceptual enfatiza que el aprendizaje es una práctica profundamente social, y que transitar desde lógicas competitivas hacia entornos colaborativos transforma no solo los resultados cognitivos, sino también las relaciones, el sentido de pertenencia y la construcción de comunidad en el aula. Este desplazamiento es

especialmente relevante en contextos donde la evaluación individual y la acumulación de méritos han limitado las posibilidades de co-construcción del conocimiento.

En TELE, la colaboración se articula de manera natural a través del propio carácter colectivo del teatro. Cada ejercicio escénico funciona como un espacio de co-creación y coautoría, donde los estudiantes asumen roles diversos —actuación, escenografía, narración o apoyo técnico— y dependen mutuamente para que la muestra tenga coherencia y sentido como conjunto. Esta interdependencia positiva no es impuesta externamente, sino que emerge de la propia naturaleza de la práctica teatral, donde ninguna escena puede existir sin la contribución articulada de múltiples participantes.

La planificación de escenas, la resolución creativa de conflictos y la reflexión posterior consolidan la cooperación como práctica cotidiana. **Los estudiantes aprenden a negociar ideas, distribuir roles según habilidades e intereses, y responsabilizarse tanto de su aporte individual como del resultado colectivo.** Este proceso desarrolla habilidades de comunicación, empatía y gestión colaborativa que trascienden el ámbito teatral y se proyectan hacia otras áreas de la vida escolar.

La evaluación, por su parte, combina autoevaluación, valoración grupal y negociación de indicadores, de modo que cada estudiante reconoce su aporte y el de sus compañeros. Esta práctica refuerza la corresponsabilidad y evita que el éxito o fracaso se atribuya únicamente a desempeños

individuales. Así, el teatro se convierte en un vehículo que promueve interdependencia, responsabilidad compartida y agencia, generando un aprendizaje inclusivo, sostenido y transformador.

Los factores que han favorecido la colaboración incluyen claridad de roles, tareas interdependientes, evaluación compartida y periodicidad de ejercicios grupales. Las dificultades provienen de evaluaciones exclusivamente individuales, falta de hábitos colaborativos, resistencia cultural a cooperar y presión por resultados estandarizados que privilegian el mérito personal por sobre el logro colectivo.

TELE ha demostrado que poner al estudiante al centro transforma no solo su aprendizaje individual, sino también la dinámica comunitaria del aula y la sostenibilidad de la innovación educativa. Los factores que favorecen o dificultan esta centralidad ofrecen aprendizajes clave para otras organizaciones de la sociedad civil que buscan diseñar propuestas pedagógicas sostenibles y contextualizadas, mostrando que la innovación no es un gesto simbólico, sino una práctica pedagógica compleja, situada y adaptativa.

TELE constituye un ejemplo paradigmático de cómo una propuesta educativa exógena puede insertarse de manera profunda y duradera, articulando teoría y práctica, cuerpo y mente, cooperación y creación, y dejando un legado de aprendizaje significativo, inclusivo y transformador.



Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo partió de una hipótesis clara: una innovación educativa tiene mayores posibilidades de generar impacto, sostenerse y escalar cuando desplaza el foco desde el proyecto hacia la experiencia vivida por quien aprende. A lo largo del texto, se ha buscado sostener esa afirmación desde la revisión conceptual y sobre todo, desde la experiencia concreta de TELE, donde dicha hipótesis se materializa en la práctica.

La evidencia reunida demuestra que **centrarse en el estudiante no es solo una estrategia metodológica, sino una decisión epistemológica, metodológica, política y ética.** Implica reconocer que el conocimiento se construye en relación, que el aula es un espacio situado y simbólicamente cargado, y que la atención, el cuerpo, la participación y el juego son condiciones legítimas del aprendizaje.

En contextos marcados por la fragmentación, la estandarización y el desgaste estructural, TELE muestra que es posible transformar desde adentro, sin imponer ni replicar, sino dialogando con el aula, sus actores y su cultura. Esta transformación no ocurre por azar: requiere condiciones habilitantes, decisiones consistentes, disposición sostenida a escuchar y adaptarse, y planificación intencional para asegurar la continuidad y sostenibilidad de la innovación.

FIGURA 2. Condiciones que favorecen la sostenibilidad de innovaciones educativas centradas en el estudiante



Redistribuir el poder pedagógico mediante **participación real**, co-construcción de contenidos y evaluación compartida.



Asegurar **flexibilidad pedagógica y espacial**, adaptando las propuestas al contexto escolar y cultural.



Integrar metodologías activas basadas en **juego, creación colectiva y aprendizaje situado**.



Establecer **continuidad y periodicidad** en las intervenciones, evitando acciones aisladas o episódicas.



Articular el diálogo entre innovaciones exógenas y la escuela, para que la propuesta tenga **sentido institucional y comunitario**.

En este marco, proponemos las siguientes recomendaciones para organizaciones que deseen diseñar o fortalecer innovaciones educativas centradas en las y los estudiantes. Todas ellas derivan directamente de lo abordado en el capítulo:

1. Cocrear con estudiantes y docentes como protagonistas del cambio

Un verdadero enfoque centrado en el estudiante implica diseñar con ellos y no solo para ellos, reconociéndolos como protagonistas de su aprendizaje. Esto debe ir de la mano con la formación de los docentes como aliados estratégicos, a través de procesos continuos de acompañamiento, co-docencia y

cuidado. El cambio sostenible requiere una comunidad educativa empoderada, donde se escuchen activamente las voces estudiantiles y se cuide el rol transformador del profesorado.

2. Diseñar dispositivos pedagógicos flexibles y contextualizados

El diseño pedagógico debe ser abierto, adaptable al entorno y respetuoso de los saberes locales. Esto implica evitar marcos conceptuales impuestos, hablar con la escuela (no sobre ella), y valorar

la diversidad como recurso pedagógico. Las actividades deben permitir múltiples formas de participación, reconociendo las historias, estrategias y culturas de cada comunidad.

3. Medición diversa e integral

Es necesario repensar la evaluación y la evidencia. Esto incluye el desarrollo de indicadores que capturen impactos en bienestar, habilidades socioemocionales, agencia y participación estudiantil, sin dejar de lado la validación de metodologías cualitativas que revelen procesos significativos, no solo resultados medibles.

Poner al estudiante al centro significa desplazar el foco desde la intervención hacia la experiencia, dejando de pensar en lo que queremos instalar para observar lo que ya habita en el aula y puede ser potenciado. Se trata de confiar en que la escuela puede transformarse desde adentro, cuando quienes aprenden son reconocidos como sujetos de derecho, de saber y de creación. Así, el mayor aporte de una innovación educativa que viene desde fuera de la escuela no está en lo que introduce, sino en lo que despierta: la posibilidad de activar un modo distinto de pensar la educación, donde los estudiantes no sean receptores, sino agentes, donde las aulas no sean solo espacios de transmisión, sino de transformación, y donde enseñar y aprender dejen de ser verbos opuestos para convertirse en una experiencia compartida de existencia, creación y pensamiento.

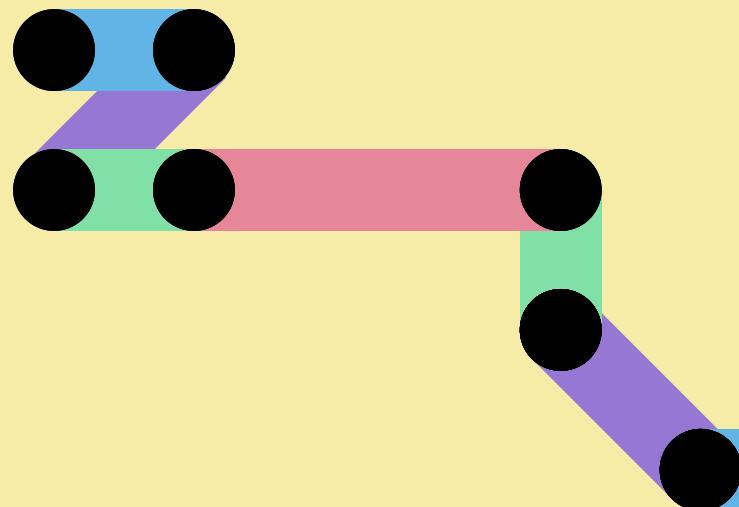


Referencias bibliográficas

1. **Anderson, J., & Winthrop, R. (2025).** *The Disengaged Teen: Helping kids learn better, feel better, and live better*. Crown.
2. **Balme, C. (2019).** En Sedano-Solís, E. *Educación y teatro en contextos escolares: Aportes para una pedagogía participativa* (pp. 39–52). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
3. **Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2015).** A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
4. **Biesta, G. (2010).** *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
5. **Carrasco-Aguilar, C., & Figueroa, M. (2022).** Formación inicial docente y High Stakes Accountability: El caso de Chile. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/74505>
6. **Casassus, J. (2001).** *Problemas de la gestión educativa en América Latina: O la tensión entre los paradigmas de tipo A y de tipo B*. UNESCO/OREALC.
7. **Casassus, J. (2007).** *Innovación educativa y participación estudiantil*. Editorial Universitaria.
8. **Claxton, G., & Lucas, B. (2015).** *Educating Ruby: What our children really need to learn*. Crown House Publishing.
9. **Del Río-Naveillan, X. (2019).** Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno. *Revista Saberes Educativos*, (3), 78–95.
10. **Duk, C., & Murillo, F. J. (2022).** Recoger las voces de los y las estudiantes para favorecer la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100011>
11. **Fraihat, M. A. K., Khasawneh, A., & Al-Barakat, A. (2022).** The effect of situated learning environment in enhancing mathematical reasoning and proof among tenth grade students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(6). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1345739.pdf>
12. **Freire, P. (1970).** *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
13. **Fuchs, T. (2018).** *The phenomenology of embodied cognition*. Routledge.
14. **Fullan, M. (2021).** *The right drivers in action: Redefining the path to greatness*. Corwin Press.
15. **Gallagher, S. (2005).** *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
16. **García-Carrión, R., Palacios, A., Poveda, D., & Alcalde, J. (2023).** Educación situada, comunidades de práctica y aprendizaje: un estudio desde la práctica docente. *Revista Latinoamericana de Educación en Valores*, 7(2). <https://www.redalyc.org/journal/1390/139072247010/139072247010.pdf>

17. **García-Huidobro, J. E. (2015).** Innovaciones pedagógicas en Chile: Aportes desde la educación artística. *Revista de Educación*, 368(1), 157–182.
18. **García-Huidobro, J. E. (2016).** El cuerpo en la educación: Entre la razón instrumental y la formación integral. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 3–17.
19. **Gillies, R. M. (2016).** Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
20. **Gillies, R. M. (2023).** Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement during inquiry-based science. *Education Sciences*, 13(12), Article 1242. <https://doi.org/10.3390/educsci13121242>
21. **González, P., Herrera, C., & Silva, R. (2023).** Políticas educativas y transformaciones curriculares en Chile: Un análisis crítico. *Revista de Estudios Educativos*, 41(2), 101–123.
22. **Gray, P. (2013).** *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students*. Basic Books.
23. **Gutmann, A., & Thompson, D. (2004).** *Why deliberative democracy?* Princeton University Press.
24. **Habermas, J. (1996).** *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* (W. Rehg, Trans.). MIT Press. (Trabajo original publicado en 1992).
25. **Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008).** Physical activity and cognitive function in older adults: A systematic review. *Archives of Internal Medicine*, 168(14), 1403–1409. <https://doi.org/10.1001/archinte.168.14.1403>
26. **Hooks, b. (1994).** *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
27. **Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989).** *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
28. **Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014).** *Changing practices, changing education*. Springer.
29. **Kovács-Szépvölgyi, E., Tóth, D. A., & Kelemen, R. (2025).** From Voice to Action: Upholding children's right to participation in shaping policies and laws for digital safety and well-being. *Societies*, 15(9), 243. <https://doi.org/10.3390/soc15090243>
30. **Lave, J., & Wenger, E. (1991).** *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
31. **Lundy, L. (2007).** 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
32. **OECD. (2025).** *Education in Chile: Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-in-chile-9789264284425-en.htm>
33. **Orrego-Tapia, V., & Pascual-Medina, J. (2025).** Transformación de los sistemas educativos latinoamericanos: ¿Hacia dónde va el cambio post COVID-19? *Revista Enfoques Educacionales*, 22(2), 214–234. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.79849>
34. **Palacios, A. (2022).** Atención situada y cuerpo en la educación: Un marco desde las neurociencias y la pedagogía crítica. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 183–204. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12496>
35. **Picchietti, D. L., & Hillman, C. H. (2013).** Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34(5), 319–327. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31829b1b4f>

36. **Reimers, F. (2002).** Tres paradojas educativas en América Latina: Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30(3), 5-20. <https://rieoei.org/RIE/article/view/954>
37. **Ruffinelli, A., Contreras, D., Landerretche, G., & del Río, J. (2012).** *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile* (Informe final). Universidad Alberto Hurtado, CIDE para UNESCO / Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18305>
38. **Sedano-Solís, E. (2019).** *Educación y teatro en contextos escolares: Aportes para una pedagogía participativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
39. **Shier, H. (2001).** Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
40. **UNESCO. (2021).** *Futures of education: A new social contract*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
41. **UNICEF. (2024, 9 de diciembre).** Transforming education and building resilience by embracing life skills. *Blog UNICEF MENA*. <https://www.unicef.org/mena/blog/transforming-education-and-building-resilience-embracing-life-skills>
42. **United Nations. (1989).** *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
43. **Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1996).** *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
44. **Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.





TERCERA CLAVE

Acompañar a los líderes educativos

La sostenibilidad de las innovaciones educativas no depende solo de su implementación inicial, sino de un liderazgo que logre integrarlas en los sistemas, prácticas y estructuras de cada escuela. El líder conduce los cambios para que se arraiguen en la cultura organizacional y se mantengan en el tiempo, por lo que su acompañamiento es clave.



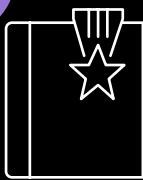
ASTORECA

AUTORES

Loreto Valdés y Matías Möller







El liderazgo escolar como clave de la innovación educativa

En un mundo educativo en constante evolución, el desafío de lograr mayores aprendizajes integrales en los estudiantes demanda respuestas creativas y efectivas. En ese contexto, el liderazgo escolar emerge como un pilar fundamental.

Actualmente existe bastante consenso en torno a la importancia del liderazgo escolar para lograr el aprendizaje por parte de los estudiantes. Según Leithwood et al (2004; 2020), el liderazgo es la segunda variable escolar, después de la instrucción en aula, que tiene mayor impacto en el aprendizaje. Los autores indican que este factor puede explicar hasta el 25 % de la variación en el efecto total de la escuela sobre el rendimiento de los estudiantes, y que su impacto es más significativo

en escuelas ubicadas en contextos adversos o desfavorecidos.

Dentro de las prácticas de liderazgo que según la evidencia tienen una mayor contribución al aprendizaje destaca la construcción de estructuras y sistemas que favorezcan la colaboración docente y el apoyo individualizado, es decir, la escucha y atención personalizada frente a las opiniones y necesidades del equipo (Sun & Leithwood, 2014).

Chile ha comprendido la importancia del liderazgo escolar como un factor clave para impulsar mejoras en los aprendizajes integrales de las escuelas. Dicha comprensión se ha traducido en el desarrollo de políticas en esta materia, tales como:

- a. La “**Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar**”, implementada por el Ministerio de Educación desde 2014 y actualizada en 2021
- b. **El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar** (Mineduc, 2015), que establece prácticas, competencias y expectativas para el desarrollo profesional de los líderes educativos
- c. **Las regulaciones de contratación a través de la Alta Dirección Pública (ADP)**, introducidas por la Ley 20.501 (2011), que mejoran el proceso de selección de directores
- d. **La creación de Centros de Liderazgo Escolar** enfocados en investigación y formación de líderes educativos
- e. **El Plan de Formación de Directores** (2011)

La relevancia de los líderes educativos en los procesos de mejora escolar se asocia estrechamente con el rol que desempeñan en los procesos de cambio e innovación educativa. En un panorama donde la innovación no es opcional sino esencial para responder a las demandas del siglo XXI, los líderes escolares pueden actuar como agentes de transformación, facilitando la adopción de nuevas prácticas educativas y su sostenibilidad en el tiempo (Fullan, 2007; Hargreaves & Fink, 2012; Ng & Nicholas, 2013).

De acuerdo a la literatura, existen diferentes etapas en las innovaciones educativas. Fullan (2007) distingue tres: una fase inicial de adopción de la innovación, seguida por una segunda fase de implementación, para finalizar con una etapa de institucionalización,

donde los cambios pasan a formar parte de la cultura de la escuela.

En estas etapas, el rol de los líderes escolares resulta central. En una primera fase de adopción de la innovación el líder actúa como un visionario y movilizador de la comunidad escolar, para comprometerla con la innovación educativa. En una fase de implementación, cumpliría un rol de gestor y facilitador de la innovación educativa impulsada, entregando los apoyos y condiciones necesarias para que esta se materialice. Por último, en una etapa de institucionalización, actuaría como un consolidador de las nuevas prácticas adoptadas y un estratega a largo plazo.

Considerando el rol clave que cumplen los líderes escolares en las

innovaciones educativas exitosas, cualquier agente externo a la escuela que aspire a instalar innovaciones en ella debe considerar necesariamente a sus líderes escolares. Involucrarlos en todas las etapas de la innovación educativa facilita que los cambios propuestos no sólo se adopten en la escuela, sino también se hagan parte de su cultura y se sostengan en el tiempo.

FIGURA 1. Rol del liderazgo escolar en las etapas de la innovación educativa





Liderazgo educativo en tres etapas de la innovación

El liderazgo educativo se entiende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood et al, 2009 p. 20). Esta función, o calidad organizacional, puede ser ejercida por diferentes personas en los establecimientos educacionales, más allá de las que ejercen cargos formales de autoridad (Spillane et al., 2008; Spillane, 2009). Entre ellas, los docentes.

Así como los líderes escolares cumplen un rol clave en los aprendizajes escolares (Leithwood et al, 2004; 2020), también son fundamentales para iniciar, implementar y sostener las innovaciones educativas en la escuela (Fullan 2005; 2007; Robinson et al, 2008). A continuación se describe el papel que cumplen en cada una de las etapas de la innovación educativa.

2.1. Etapa inicial: Adopción de la innovación

En la etapa de adopción de la innovación educativa, **el líder es**

responsable de articular una visión clara, que motive a los miembros de la comunidad educativa a comprometerse con el cambio, aunque parezca incierto (Fullan, 2007).

También debe promover una cultura escolar abierta, alentar la toma de riesgos y empoderar a los docentes para que desarrolleen e implementen nuevas ideas (Rupp, 2016).

Por lo mismo, en esta etapa es importante que el líder conozca la innovación educativa en profundidad. Estudios han demostrado la relevancia de que los líderes estén

bien informados de ella tanto a nivel conceptual como operacional (King, 2016) para educar a su equipo en los cambios que se requieren en la escuela (Benz et al, 2004). Es relevante que demuestren su conocimiento con un comportamiento modelo (Bambara et al, 2012) y que tomen un rol activo en la innovación (Prenger et al, 2022).

Durante la fase de adopción, es usual que existan resistencias hacia la innovación por parte del profesorado. Parámetros rígidos de desempeño, miedo al fracaso y jerarquías marcadas pueden desalentar a los docentes frente a la idea de probar nuevos métodos de enseñanza (Tran & Moskovsky, 2022).

Para mitigar esto, los líderes escolares deben establecer un ambiente seguro, donde los profesores sean animados a tomar riesgos, sin tener miedo de eventuales repercusiones negativas. Mediante la promoción de la confianza, una comunicación abierta y un compromiso compartido con la mejora continua, los líderes escolares pueden crear un ambiente donde los docentes se sientan confiados para experimentar y perfeccionar las innovaciones (Alzoueby et al, 2025).

Para lograr lo anterior, entregar apoyo externo a los líderes escolares durante la adopción de la innovación educativa puede **ayudarlos superar la sensación de agobio generada por las resistencias iniciales, a fortalecer su confianza y competencias, necesarias para impulsar el cambio educativo y a disminuir el riesgo de abandono de la innovación adoptada** (Fullan, 2007; Heifetz, 2009).



Las acciones del líder son altamente relevantes, dado que determinan si el cambio se institucionaliza o no. Su rol consiste en construir sistemas y estructuras que mantengan el cambio, integrándolo en la cultura organizacional.



2.2. Etapa de implementación de la innovación educativa

Durante la implementación de la innovación, el líder cumple un rol de gestor y facilitador, creando condiciones favorables a la innovación educativa (Pascual et al 2024), asegurando los recursos y el tiempo necesario para planificarla e implementarla y resolviendo los obstáculos que aparecen en el camino (Fullan 2016; Prenger et al, 2022; Pascual et al, 2024).

En esta etapa es relevante que el líder, y especialmente los directivos, entreguen un apoyo personalizado y también retroalimentación a los docentes sobre las innovaciones educativas impulsadas

(Larsen & Samdal, 2008; King, 2016). Lo anterior contribuiría a su motivación y confianza (Youngs & King, 2002) y es una de las variables que más se ha asociado a la sostenibilidad de las innovaciones educativas en el largo plazo (Prenger et al, 2022).

Además de brindar apoyo personalizado a los docentes, **es fundamental que los directivos escolares promuevan un liderazgo distribuido en sus establecimientos, es decir, que sea compartido por diferentes personas, más allá de un cargo formal de autoridad** (Spillane et al 2008; 2009). Estudios han reportado que este tipo de liderazgo es clave en los procesos de innovación escolares,

dado que fomenta la participación de los docentes en la toma de decisiones sobre los cambios propuestos (Hallinger y Heck, 2010; Lin, 2022).

Además, se ha descubierto que el ejercicio de un liderazgo distribuido fomenta de forma significativa la creatividad docente, la innovación individual, la colaboración y la autonomía (Lin, 2022; Strong y Yoshida, 2014; Luschei y Jeong, 2021).

Específicamente, el desarrollo de **una cultura escolar de colaboración es un factor que estaría asociado con la sostenibilidad de la innovación educativa**. Por colaboración se entiende el trabajo conjunto en torno a problemas y metas compartidas (Prenger et al, 2022). Esta práctica sería especialmente relevante para promover la innovación docente. Cuando los profesores enfrentan juntos desafíos complejos en la implementación de innovaciones, se sienten empoderados y logran cambios más significativos (Gilad-Hai & Somech, 2016).

Una forma de colaboración que ha mostrado estar fuertemente relacionada con la sostenibilidad de las innovaciones educativas, y que puede ser impulsada por los líderes escolares, es el intercambio de conocimientos (Benz et al, 2004; Zehetmeier, 2015; Prenger et al, 2022). Esta práctica puede ser definida como la actividad por medio de la cual se intercambian conocimientos –información, habilidades, materiales o experticia– entre personas, comunidades u organizaciones (Prenger et al, 2022). Múltiples estudios demuestran el valor de que los docentes y funcionarios escolares comparten los hallazgos y resultados de trabajar con una innovación educativa (Stringfield et al, 2008; Prenger et al, 2022).

Durante esta etapa, contar con apoyo externo, a nivel de formación de capital humano y gestión de recursos, contribuye a que los líderes escolares puedan gestionar las demandas operativas de la innovación y mantener



la coherencia en la ejecución. Sin dicho acompañamiento, los líderes enfrentan una sobrecarga de responsabilidades que puede llevar a una implementación inconsistente y/ o al abandono de la innovación (Hargreaves & Fullan, 2015).

2.3. Etapa de institucionalización

Tras la implementación de la innovación educativa, viene la tarea de hacerla sostenible en el tiempo, integrando los aspectos centrales de la innovación educativa en las rutinas escolares, manteniendo o mejorando los resultados obtenidos (Prenger et al, 2022).

La sostenibilidad de la innovación es un gran desafío para las escuelas. **Muchas innovaciones educativas inicialmente exitosas fallan en volverse parte de las rutinas escolares** (Wiltsey Stirman et al, 2012). Tal como afirman Hargreaves y Fink (2012), la parte más difícil de cualquier innovación no es comenzar, sino sostenerla dentro de la

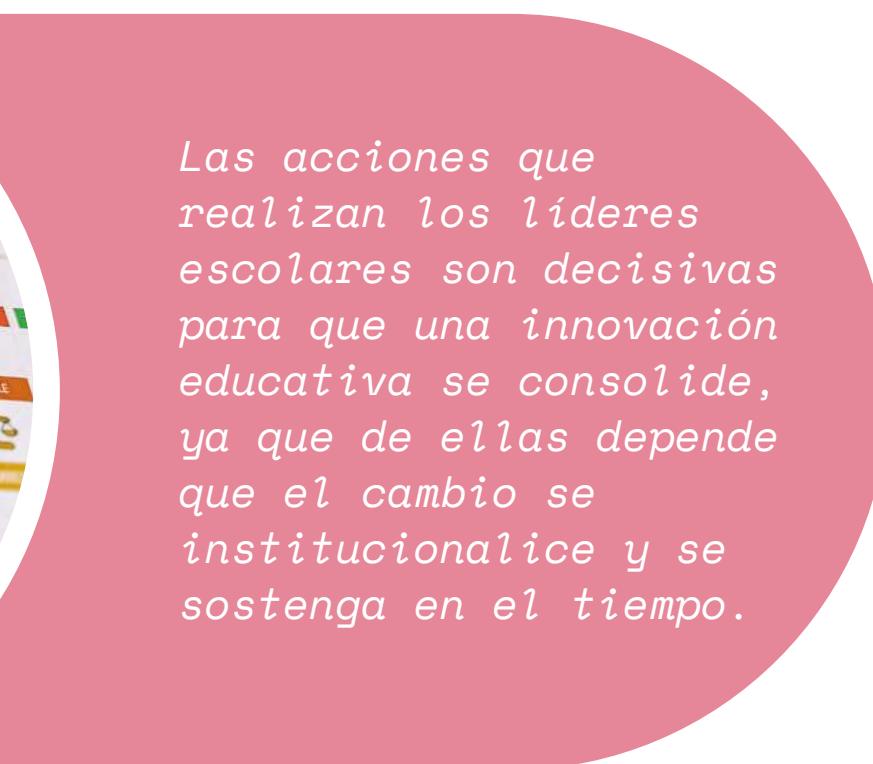
organización, siendo el liderazgo uno de los factores más influyentes en dicha sostenibilidad (Ng y Nicholas, 2013).

Fullan (2007) enfatiza que las acciones del líder son altamente relevantes en esta etapa, dado que determinan si el cambio se institucionaliza o no. Su rol consiste en construir sistemas y estructuras que mantengan el cambio, integrándolo en la cultura organizacional.

En esta etapa, es clave que el líder cree condiciones que permitan que la innovación perdure y que promueva una cultura de mejora continua. En específico, es importante que el líder:

- **Desarrolle y comunique un propósito moral.** Los líderes se deben comprometer con el aprendizaje y el bienestar integral de los estudiantes. Es importante que cultiven esta visión de escuela, que trasciende el ámbito académico (Fullan, 2007). Se ha visto que contar con una postura filosófica potente y un foco consistente, a nivel de líderes, está relacionado con la sostenibilidad de las innovaciones (Bambara et al, 2012; Bean et al, 2015). Del mismo modo, múltiples estudios han demostrado la relevancia de que el líder comunique de forma explícita la prioridad que cumple la innovación educativa (Prenger et al, 2022).

- **Construya capacidades.** Los líderes, y especialmente los directores de las instituciones educativas, deben involucrarse de forma activa en el aprendizaje profesional de su equipo en torno a la innovación educativa. Por ejemplo, mediante la participación en comunidades de aprendizaje (Fullan, 2007).



Las acciones que realizan los líderes escolares son decisivas para que una innovación educativa se consolide, ya que de ellas depende que el cambio se institucionalice y se sostenga en el tiempo.

- **Se enfoque en la mejora sistémica.** Los líderes deben preocuparse por el éxito de otras escuelas de su región, más allá de la suya. El objetivo es la mejora del sistema en su totalidad (Fullan, 2007).
- **Fomente la coherencia y la sostenibilidad de la innovación educativa.** Es clave que los líderes se enfoquen en la coordinación de las diversas innovaciones educativas que ocurren en el establecimiento, a partir de metas de aprendizaje de largo plazo (Fullan, 2007).

Adicionalmente, el uso de datos por parte de los líderes escolares es clave para tomar mejores decisiones con foco en la mejora sistémica y la sostenibilidad de la innovación educativa (Datnow & Park, 2018). En específico, esto es necesario para comprender mejor la innovación educativa; monitorear los cambios pedagógicos, incluida la adopción de prácticas innovadoras; identificar

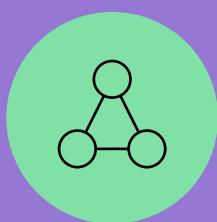
diferencias en las innovaciones a través de los ciclos de enseñanza; identificar los agentes movilizadores o fuentes de la innovaciones en diferentes niveles y asignaturas, y recolectar datos que puedan ser utilizados para asociar la innovación a evidencia o resultados educativos (Vincent-Lancrin, 2023).

Todo lo anterior contribuye a comprender que, en una etapa de sostenibilidad, se requiere que los cambios implementados se arraiguen en la organización escolar. Contar con apoyo externo es recomendable para que los líderes puedan diseñar sistemas, políticas y prácticas que integren los cambios en la cultura escolar, asegurando su sostenibilidad a largo plazo (Elmore, 2004). Sin él, se corre el riesgo de que las innovaciones introducidas desaparezcan ante los cambios de liderazgo o la falta de recursos.

FIGURA 2. Prácticas de liderazgo que favorecen la sostenibilidad de la innovación



Construcción de estructuras y sistemas que mantengan el cambio en el tiempo



Promoción de una cultura de colaboración y liderazgo distribuido



Uso sistemático de datos para monitorear avances y orientar decisiones



Desarrollo de capacidades profesionales en docentes y equipos directivos



Comunicación clara y constante de la innovación como prioridad institucional



Acompañamiento a líderes

En 35 años de historia, Fundación Astoreca ha trabajado para influir en el mejoramiento de la calidad de la educación en el país mediante los colegios que sostiene y acompaña. En este camino, se ha implementado un programa de acompañamiento para líderes educativos, desde docentes hasta sostenedores, para que los establecimientos educacionales que asesora adopten, implementen y sostengan sus programas.

3.1 Etapa de adopción de la innovación educativa

En esta etapa ha sido fundamental que los líderes educativos comuniquen la relevancia de la innovación para el logro de la visión del establecimiento. Con este fin, en Fundación Astoreca, acompañamos a directivos escolares, desde el Programa "Fortalezas del carácter Soy+", en la revisión de esta visión mediante la lectura guiada de su proyecto educativo institucional y la realización de entrevistas a miembros de la comunidad educativa.

Luego, los guiamos en la asociación de dicha visión con la innovación impulsada (enseñanza de fortalezas del carácter/valores), entendiendo que su implementación contribuye al logro de dicha visión (cuando hay estudiantes que encarnan dichas fortalezas del carácter/valores).

Este trabajo ha permitido que los equipos directivos (a quienes se dirige la asesoría) identifiquen la relevancia del programa de "Fortalezas del carácter" para el logro de su visión. Sin embargo, no hemos acompañado lo suficiente a dicho equipo para que

transfiera este ejercicio a sus docentes, de manera que esta prioridad sea compartida a nivel institucional.

Otro de los aprendizajes adquiridos por la Fundación Astoreca en el acompañamiento a establecimientos en la instalación de sus programas educativos ha sido la relevancia de involucrar a toda la cadena de liderazgo escolar, para impulsarlos y sostenerlos en el tiempo.

Trabajamos de la mano de los líderes intermedios de los establecimientos (específicamente sus coordinadores/jefes de UTP, Unidades Técnico-Pedagógicas) y los invitamos a participar de nuestras capacitaciones y del acompañamiento docente impartido por nuestros asesores. Esto incluye la observación de clases y retroalimentación docente, la revisión de la planificación y el análisis de datos, entre otros aspectos, con el fin de formarlos en el acompañamiento que requieren nuestros programas para una implementación exitosa.

Lo anterior nos ha funcionado bien cuando los coordinadores se dan el tiempo de acompañar a los asesores de la Fundación Astoreca durante sus visitas a las escuelas. Sin embargo, en algunas oportunidades esto no ocurre, por la falta de tiempo y las urgencias escolares, lo que impacta en que dicho(s) coordinador(es) desarrollen menos herramientas para guiar a sus docentes en la implementación del programa y adquieran menos conciencia de su relevancia.

Por otro lado, mantenemos informados a los directores de los establecimientos sobre la implementación de nuestros programas en sus escuelas. Si bien



El liderazgo escolar cumple un rol clave en la sostenibilidad de las innovaciones, al integrar los cambios en sistemas, estructuras y prácticas que pasan a formar parte de la cultura organizacional de la escuela.



esta línea de acción lleva tiempo, en Astoreca buscamos impulsar su sistematicidad y frecuencia en los próximos años.

Por último, en el año 2025 iniciamos un plan piloto de asesoría para los sostenedores de los establecimientos que acompañamos. Este plan responde a la necesidad de asegurar condiciones habilitantes para la implementación de nuestros programas, como por ejemplo el tiempo del coordinador para observar clases y entregar retroalimentación. Estas condiciones muchas veces no estaban aseguradas en los establecimientos que acompañamos.

A la fecha, este plan piloto nos ha ayudado a comprometer a los sostenedores con la implementación de

los programas desde la planificación de los recursos institucionales, humanos y financieros. A futuro se monitoreará el impacto de esta línea de trabajo.

3.2 Etapa de implementación de la innovación educativa

Aquí resulta fundamental formar a todos los líderes escolares en los conocimientos y habilidades que se requieren para ejecutar nuestros programas. Para esto, invitamos a todos los líderes de los establecimientos, especialmente a docentes y coordinadores de primer ciclo, a participar en los programas que impartimos –lenguaje, biblioteca y matemáticas– con el fin de entregarles los conocimientos y herramientas necesarias para la implementación de sus programas.

En un primer momento, los invitamos a las capacitaciones y luego a las visitas de asesoría. De este modo, los involucramos en la formación inicial y continua. Además, para formar a los líderes intermedios, desarrollamos en los últimos años, en nuestros colegios, un “Programa de Líderes Astoreca”, que busca desarrollar competencias que ayuden a adoptar con éxito nuestros programas. En los próximos años, se espera abrir esta iniciativa más allá de los colegios Astoreca.

A partir de estas experiencias formativas, hemos observado que los programas de Astoreca que son más focalizados –matemática preescolar y 1º ciclo, lenguaje preescolar y 1º ciclo– tienen una alta participación de docentes y coordinadores de ciclo de los niveles asociados. Sin embargo, existe el desafío de formar a los roles de liderazgo más altos, especialmente directores. Para ello, pensar una formación inicial y continua de carácter más breve, y focalizada en su rol, podría ayudar.

Durante la etapa de implementación acompañar a los líderes escolares en el análisis de datos de los programas implementados en sus establecimientos ha demostrado ser clave. Para esto, levantamos datos de los programas de forma continua, mediante evaluaciones estandarizadas de aprendizaje e instrumentos de evaluación formativa. También realizamos talleres de análisis de datos dirigidos a docentes y equipos directivos, que les ayudan a tomar decisiones sobre cómo implementar los programas. Estos talleres han sido útiles para que los equipos escolares puedan priorizar acciones, esfuerzos y tiempos, enfocándose en los niveles o

Más allá de iniciar o implementar una innovación, el desafío central del liderazgo es construir condiciones que mantengan el cambio, evitando que desaparezca frente a nuevos liderazgos o contextos.

áreas donde los estudiantes presentan mayores dificultades.

3.3 Etapa de sostenibilidad de la innovación educativa

Se debe desarrollar una cultura de colaboración dentro de la escuela y entre escuelas, basada en el intercambio de conocimientos y experiencia sobre lo que funciona. Para esto, a partir de los datos identificamos desafíos comunes y experiencias de éxito en la implementación de nuestros programas educativos.

De la mano de lo anterior, promovemos que los líderes incentiven y modelen el compartir dichos logros y desafíos, dentro de las escuelas y hacia afuera, como punto de partida de la colaboración. Ejemplo de ello son las pasantías realizadas a los colegios de la Fundación Astoreca, por parte de sus colegios asesorados y el portal de buenas prácticas, EducandoJuntos.



Conclusiones y recomendaciones

Dado el rol clave que, de acuerdo a la literatura y la experiencia institucional de la Fundación Astoreca, cumplen los líderes escolares en las innovaciones educativas, cualquier institución externa que aspire a instalar innovaciones en la escuela de forma exitosa y sostenible debe comprometerse y acompañar el proceso de implementación.

Con este propósito, se presentan a continuación algunas recomendaciones para instituciones externas, específicamente organizaciones de la sociedad civil (OSC) que busquen impulsar innovaciones educativas de forma exitosa en la escuela:

1. Involucrar a todos los líderes escolares en forma diferenciada

De acuerdo a la evidencia y la experiencia de la Fundación Astoreca, es clave que las OSC involucren a toda la cadena de liderazgo escolar, desde el profesor al sostenedor, durante todas las etapas de la innovación educativa,

entendiendo que cada uno de ellos es clave en su adopción y continuidad.

Para un mejor resultado, se recomienda involucrarlos de forma diferenciada, de acuerdo al rol que desempeñan en el establecimiento. En el caso de los directivos, entregarles desde un inicio la tarea de entusiasmar y movilizar a la comunidad escolar hacia los cambios propuestos, a partir del desarrollo de una visión compartida. En el caso de los docentes líderes, es especialmente relevante comprometerlos con la implementación de las nuevas prácticas y metodologías propuestas, para legitimarlas y extenderlas al resto de la comunidad escolar. Por último, es

importante trabajar de la mano de los sostenedores, desde un comienzo, para asegurar las condiciones habilitantes (tiempos, recursos) que permitan materializar la innovación educativa y sostenerla en el tiempo.

2. Proveer formación a los líderes en todas las etapas de la innovación

Se recomienda que las OSC acompañen a los líderes escolares en la instalación e implementación de las innovaciones educativas externas, entregándoles los conocimientos y las herramientas valiosas, propias de dichas innovaciones, que les permitan gestionarlas con éxito en sus establecimientos.

En la etapa inicial se recomienda capacitar a los líderes escolares, especialmente a los directivos, en la innovación educativa, para que puedan conocerla en profundidad. Esto ayuda a movilizar a su equipo hacia los cambios que se requieren y sería especialmente relevante dado que el conocimiento de la innovación es una de las variables que se ha asociado a su sostenibilidad (Kin, 2016; Prenger et al, 2022).

Durante la fase de implementación, se debe formar a los docentes en los conocimientos y competencias que requiere la innovación educativa adoptada. Para ello, se recomienda complementar la formación que pueda impartir la propia OSC con la que puedan realizar los mismos directivos a sus docentes, en relación con la innovación educativa adoptada.

En ambas modalidades, resguardar un apoyo personalizado a los docentes es una de las variables que se asocia de forma más estrecha con la sostenibilidad de la innovación educativa (Larsen & Samdal, 2008; Sun & Leithwood, 2014; King, 2016; Prenger et al, 2022). Un sistema de mentorías podría contribuir a este propósito.

3. Promover el desarrollo de una visión compartida de la innovación

Dada la relevancia que cumple la creación de un propósito común de escuela, articulado con la innovación educativa (Fullan, 2007), es fundamental que las OSC acompañen a los líderes escolares, especialmente los directivos, en el desarrollo de esta visión y el posicionamiento de la innovación educativa como una prioridad en su agenda. Esto contribuye al logro de dicha visión y sería especialmente relevante en la etapa inicial de la innovación educativa, para sortear eventuales resistencias al cambio y comprometer a toda la escuela.

En específico, se recomienda acompañar a los líderes en la asociación explícita de la innovación educativa impulsada con el proyecto educativo institucional y en la incorporación de la innovación en los planes escolares como el PME (Programa de Mejoramiento Educativo). Lo anterior facilitará a los líderes la tarea de comunicar la relevancia de la innovación educativa desde su visión y misión y dedicarle tiempo, entendiendo que una implementación exitosa de la innovación contribuye de forma directa al logro de las metas de la escuela.

4. Promover el uso de datos para la toma de decisiones sobre la innovación

Dada la importancia del uso de datos para la toma de decisiones y mejora continua de las escuelas (Datnow & Park, 2018; Vincent-Lancrin, 2023), se recomienda que las OSC promuevan, modelen y acompañen esta práctica con los líderes escolares, especialmente aquellos con mayor esfera de influencia (sostenedores y directivos).

Para esto se recomienda asegurarse de que en el inicio de la innovación educativa exista una comprensión, por parte de los líderes, de la relevancia del uso de datos para su implementación exitosa. Es crucial acompañarlos en el desarrollo de estructuras y procesos escolares en torno al levantamiento y análisis de datos, con foco en la innovación educativa. Una vez establecidas estas condiciones de base, es importante acompañar a los líderes escolares en la toma de decisiones sobre la innovación educativa a partir de los datos. Para ello se pone a disposición la metodología de análisis de datos trabajada en la Fundación Astoreca.

5. Promover el desarrollo de una cultura de colaboración dentro de la escuela y entre escuelas

La colaboración, y específicamente la práctica de intercambio de conocimientos en torno a lo que funciona, es una variable ampliamente respaldada por la investigación que

incide en la sostenibilidad de las innovaciones educativas (Prenger et al, 2022). Por lo anterior es fundamental que las OSC promuevan, desde los líderes, el desarrollo de una cultura escolar basada en estos sellos.

Para esto, se recomienda promover, en los directivos escolares, la implementación de metodologías de trabajo que incentiven la colaboración en torno a la innovación educativa impulsada como el Design Thinking, y el intercambio de experiencias, mediante el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. Además de lo anterior, con el fin de fortalecer la colaboración y el intercambio entre escuelas, las OSC deberían crear redes de escuelas en torno a las innovaciones educativas impulsadas, para que sus líderes compartan lo que les ha funcionado y lo que no. Esta práctica contribuiría no sólo a la mejora de cada escuela, sino del sistema en su conjunto, y a la sostenibilidad de las innovaciones impulsadas.

Se espera que las recomendaciones entregadas, desde la evidencia y la experiencia de la Fundación Astoreca, contribuyan a que las OSC puedan acompañar de forma más efectiva a los líderes escolares, para la instalación exitosa de las innovaciones educativas que impulsan.

Referencias bibliográficas

1. **Alzouebi, K., Al Hammadi, D. Y., Ankit, A., & Abu Khurma, O. (2025).** School innovation: Building a culture through leadership and stakeholder engagement. *Societies*, 15(4), Article 77. <https://doi.org/10.3390/soc15040077>
2. **Bambara, L. M., Goh, A., Kern, L., & Caskie, G. (2012).** Perceived barriers and enablers to implementing individualized positive behavior interventions and supports in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1098300712437219>
3. **Bean, R. M., Dole, J. A., Nelson, K. L., Belcastro, E. G., & Zigmond, N. (2015).** The sustainability of a national reading reform initiative in two states. *Reading & Writing Quarterly*, 31(1), 30–55.
4. **Benz, M. R., Lindstrom, L., Unruh, D., & Waintrup, M. (2004).** Sustaining secondary transition programs in local schools. *Remedial and Special Education*, 25(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/07419325040250010501>
5. **Datnow, A., & Park, V. (2018).** *Data-driven leadership*. Jossey-Bass.
6. **Elmore, R. F. (2004).** *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.
7. **Fullan, M. (2005).** *Leadership and sustainability*. Corwin Press.
8. **Fullan, M. (2007).** *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
9. **Fullan, M. (2016).** *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
10. **Gilad-Hai, S., & Somech, A. (2016).** The day after: The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 19–40. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0084>
11. **Hargreaves, A., & Fink, D. (2012).** *Sustainable leadership* (6th ed.). John Wiley & Sons.
12. **Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015).** *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
13. **Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009).** *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press.
14. **King, F. (2016).** Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
15. **Larsen, T., & Samdal, O. (2008).** Facilitating the implementation and sustainability of Second Step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/00313830801915820>
16. **Leithwood, K. (2009).** *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile, Área de Educación.
17. **Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020).** Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
18. **Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004).** *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

19. **Lin, Q. (2022).** The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 948152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
20. **Luschei, T. F., & Jeong, D. W. (2021).** School governance and student achievement: Cross-national evidence from the 2015 PISA. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 331-371.
21. **Ng, W., & Nicholas, H. (2013).** A framework for sustainable mobile learning in schools. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 695-715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01359.x>
22. **Pascual, J., Campos, C., & Stanic, A. (2024).** *De la crisis educativa a la transformación escolar. 9 relatos de docentes que se atrevieron a innovar durante la pandemia.* Programa de Liderazgo Educativo UDP.
23. **Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022).** How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7, Article 970715. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715>
24. **Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008).** The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
25. **Rupp, N. K. (2016).** *Online learning and effective leadership: The importance of relationship building and culture* [Tesis doctoral]. Old Dominion University.
26. **Spillane, J. P. (2009).** Managing to lead: Reframing school leadership and management. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 70-73. <https://doi.org/10.1177/003172170909100315>
27. **Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., & Lewis, G. (2008).** Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213. <https://doi.org/10.1108/09578230810863262>
28. **Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. C. (2008).** Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4-and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 409-428.
29. **Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014).** Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
30. **Sun, J., & Leithwood, K. (2014).** Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 41-70.
31. **Tran, L. H., & Moskovsky, C. (2022).** Students as the source of demotivation for teachers: A case study of Vietnamese university EFL teachers. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1527-1544. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09732-4>
32. **Vincent-Lancrin, S. (Ed.). (2023).** *Measuring innovation in education 2023: Tools and methods for data-driven action and improvement.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a7167546-en>
33. **Wiltsey Stirman, S., Kimberly, J., Cook, N., Calloway, A., Castro, F., & Charns, M. (2012).** The sustainability of new programs and innovations: A review of the empirical literature and recommendations for future research. *Implementation Science*, 7, Article 17. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-17>
34. **Youngs, P., & King, M. B. (2002).** Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239642>
35. **Zehetmeier, S. (2015).** Sustaining and scaling up the impact of professional development programmes. *ZDM*, 47(1), 117-128.

CUARTA CLAVE

Tecnología al servicio del aprendizaje

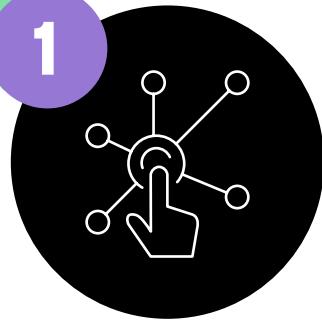
La integración de la tecnología en educación sigue mostrando una brecha entre el discurso que la proclama como solución y las prácticas que generan aprendizajes significativos. Por eso, la transformación digital se logra al construir comunidades que aprenden, con tecnología al servicio de un propósito pedagógico claro, liderazgo compartido y mejora continua.



AUTORES

Paula Covarrubias, Consuelo Barrios, Yohana Benavides, Carlos Ramos y Gemma Villagra





Transformación digital para una educación sin límites

Vivimos en un mundo cambiante, hiperconectado y con un uso cotidiano de la tecnología. Sin embargo, esta no es la realidad de todo el país, especialmente en los contextos rurales y/o más vulnerables. Esto quedó fuertemente en evidencia durante la pandemia de COVID-19: estudiantes sin acceso a clases virtuales, profesores repartiendo guías casa por casa y niños conectados desde los techos para poder aprender.

En el escenario post pandémico, 2.600 millones de personas, aproximadamente a un tercio de la población mundial, siguen sin acceso a internet (International Telecommunication Union [ITU], 2023). Esta cifra es aún más significativa en países con bajos ingresos, donde solo el 27% de la población tiene acceso a conectividad, contra un 92% en países desarrollados (UNESCO, 2022). De las personas sin

acceso, 2,2 mil millones son niñas, niños y jóvenes menores de 25 años (UNICEF & ITU, 2020). La diferencia de ingresos y la ruralidad son los principales factores tras esta enorme brecha.

En nuestro país contamos con un alto porcentaje de hogares conectados. Esto se debe principalmente a la expansión de las redes móviles y las políticas públicas asociadas a

conectividad rural (Subtel, 2024). Sin embargo, existen rincones donde la conectividad no llega o lo hace con intermitencia. Además, las altas tasas de acceso no necesariamente reflejan calidad de conexión. En el caso de hogares rurales, más del 51% depende exclusivamente de internet móvil, sin acceso a conexión fija, lo que limita la estabilidad, velocidad y uso intensivo de plataformas, especialmente educativas (SUBTEL, 2024).

En el sistema educativo, la brecha de acceso a tecnología y calidad de la conexión afecta directamente la capacidad de los estudiantes de realizar ciertas tareas, acceder a clases en línea, utilizar plataformas propicias para el aprendizaje o desarrollar competencias digitales de manera autónoma (UNESCO, 2023).

A este desafío se suma el uso de la tecnología misma. La evidencia nacional e internacional muestra que la tecnología en sí misma no genera un aprendizaje significativo en las y los estudiantes. Es por esto que el debate sobre el uso de tecnologías en el aula no debiese limitarse solo al acceso, sino en el uso significativo de estas.

En muchos sistemas escolares, el uso de tecnologías se ha centrado solo en tareas mecánicas o reproducción de contenidos, dejando de lado la promoción de habilidades como la creación, el pensamiento crítico o la colaboración (UNESCO, 2024; Fundación Telefónica, 2024). Sin embargo, la revisión sistemática muestra que el impacto de la tecnología en el aprendizaje depende más de cómo se utiliza en pos del proceso





enseñanza-aprendizaje que de la herramienta digital en sí misma. Por lo mismo, los programas de formación deberían centrarse en cómo enseñar utilizando tecnología y no cómo usar determinadas herramientas (Education Endowment Foundation, 2021).

En ese sentido, el componente pedagógico es fundamental. Al integrar tecnología en el aula, es crucial que su uso esté alineado con los objetivos de aprendizaje, que se promuevan actividades donde las y los estudiantes sean protagonistas, y que se contemple la formación y el acompañamiento docente en habilidades digitales y herramientas pedagógicas.

Este capítulo examina cómo las organizaciones de la sociedad civil pueden diseñar e implementar

propuestas de transformación digital educativa que vayan más allá de la mera provisión de conectividad o dispositivos, centrándose en el desarrollo de capacidades sostenibles en las comunidades educativas. A partir de la revisión de literatura y de la experiencia de “Aulas sin límites”, iniciativa de Enseña Chile, se exploran las condiciones necesarias para que la tecnología se convierta en una verdadera herramienta de equidad y transformación pedagógica.



Integrar la tecnología en los procesos educativos

La pregunta sobre cómo integrar efectivamente la tecnología en los procesos educativos ha movilizado décadas de investigación en pedagogía, políticas públicas y ciencias del aprendizaje. Sin embargo, la brecha entre el discurso que proclama la tecnología como solución y las prácticas que efectivamente generan aprendizajes significativos mediante su uso sigue siendo considerable.

Esta sección revisa cuatro dimensiones conceptuales fundamentales para comprender qué implica una transformación digital educativa genuina:

1. La tecnología al servicio del aprendizaje
2. La formación y acompañamiento docente
3. La contextualización y pertinencia territorial
4. Las comunidades de aprendizaje en red

Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan para configurar las condiciones que ayudan a que una innovación tecnológica trascienda la mera adopción de herramientas y se convierta en un motor de equidad y transformación pedagógica. A continuación, se desarrolla cada una de estas dimensiones, articulando evidencia empírica y marcos conceptuales que sustentan la experiencia de transformación digital educativa.



2.1. Tecnología al servicio del aprendizaje

Para Mishra y Koehler (2006), la tecnología solo produce efectos positivos cuando está vinculada a un propósito pedagógico claro. Los autores proponen el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que integra conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar para que los docentes puedan incorporar de manera efectiva la tecnología en sus aulas. Desde este marco conceptual, sostienen que la mera presencia de tecnología no garantiza mejoras educativas y que lo que marca la diferencia es la intersección entre el saber disciplinar (qué enseñar), el conocimiento pedagógico (cómo enseñar) y

el dominio tecnológico (con qué herramientas enseñar).

Pese a que contar con internet efectivamente genera efectos reales en el aprendizaje, contar y utilizar dispositivos tecnológicos no garantiza mejores resultados académicos. Para alcanzarlos, se debe contar con una visión pedagógica clara, liderazgo colectivo, el uso de evidencia para la mejora continua y la integración de tecnologías para el fortalecimiento de la cultura de aprendizaje tanto dentro como fuera de la sala de clase.

Estudios recientes muestran que las mejoras pueden alcanzarse cuando el uso de plataformas digitales va asociado a un aprendizaje personalizado (McKinsey & Company, 2020). Para ello, los entornos deben

estar centrados en el aprendizaje y así mejorar la motivación y generar experiencias significativas (Celik & Baturay, 2024). Precisamente por eso, y especialmente en el escenario educativo post pandémico, los docentes chilenos reportan un uso cada vez mayor de tecnología dentro de la sala de clases, viéndose efectos positivos en la autoeficacia, la gestión emocional y el cumplimiento de metas de aprendizaje (Mineduc, 2025).

Esta perspectiva refuerza la idea de que la clave está en el uso estratégico de la tecnología en educación, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para potenciar aprendizajes significativos, equidad y transformación institucional. Esto implica fortalecer capacidades en sostenedores y establecimientos, definir estándares de uso seguro y trabajar los beneficios y riesgos con toda la comunidad educativa.

2.2. Formación y acompañamiento docente en competencias digitales

La tecnología tiene potencial para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas chilenas. Pero existen desafíos que deben abordarse para garantizar su uso efectivo: la insuficiente formación docente en competencias digitales y la falta de asociación de éstas con las necesidades de los profesores (Velásquez y Paredes, 2024).

Lamentablemente, menos del 40% de los docentes de países de bajos ingresos ha recibido formación específica para integrar tecnologías en su enseñanza (UNESCO, 2022), situación que se agrava en contextos rurales o de baja conectividad, donde además los profesores no cuentan con dispositivos propios, conexión estable o capacitación (CEPAL, 2021).



Menos del 40% de los docentes de países de bajos ingresos ha recibido formación específica para integrar tecnologías en su enseñanza. Esto se agrava en contextos rurales o de baja conectividad, donde además los profesores no tienen dispositivos propios, conexión estable o capacitación.



En Chile se presentan importantes rezagos en este aspecto. Solo el 11,7% de los profesores es competente en resolución de problemas en entornos digitales complejos, cifra muy por debajo del promedio OCDE, que ronda el 32% (OECD, 2025). Las brechas en el desarrollo de competencias digitales son significativas, especialmente en docentes de zonas rurales y contextos de alta vulnerabilidad (UNESCO et al., 2025). Además, la competencia digital de las y los profesores en Chile está influida fuertemente por factores como la edad, formación inicial y experiencia en aula (Tapia Silva, 2021). Por lo mismo, cobra relevancia el acompañamiento personalizado y la formación continua.

La formación docente se convierte en un factor crítico a la hora de lograr que la tecnología se transforme en una herramienta pedagógica efectiva. Esto implica diseñar programas formativos que no sólo enseñen a

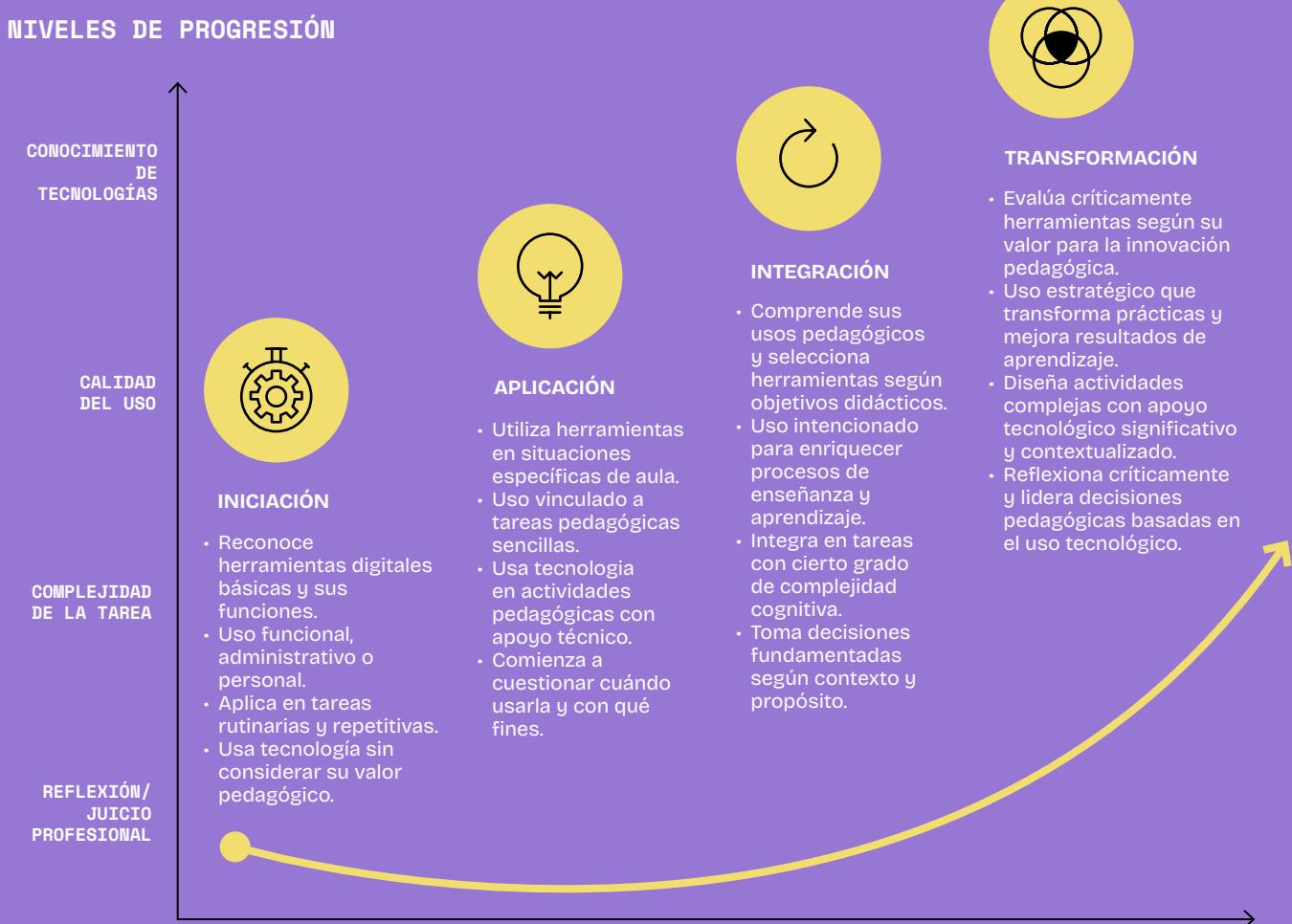
usar determinadas herramientas, sino que además preparen a los docentes para crear estrategias didácticas que usen la tecnología de manera alineada con sus objetivos educacionales y sus respectivos contextos (Education Endowment Foundation, 2021).

Considerando que los adultos son el principal apoyo de niñas, niños y jóvenes en su proceso de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela, sus conocimientos y habilidades digitales se vuelven relevantes, pues el desarrollo de competencias digitales para el aprendizaje debe estar vinculado a los objetivos pedagógicos, el currículum nacional y las necesidades del contexto escolar (UNESCO et al., 2025).

Durante 2025 y en alianza con UNESCO, el Ministerio de Educación entregó el "Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes". Este establece que "el uso de tecnologías digitales en el

aula debe estar alineado con prácticas pedagógicas reflexivas, inclusivas y pertinentes", poniendo la tecnología al servicio del aprendizaje y no como un fin en sí misma. El documento propone, identifica y define 19 competencias digitales docentes que se asocian al Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2025). Estas se pueden categorizar según su nivel de progresión en cuatro niveles: Iniciación, Aplicación, Integración y Transformación (Mineduc, 2025).

FIGURA 1. Niveles de Progresión



Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2025).

Para alcanzar este progreso, es importante que las políticas educativas promuevan la integración de habilidades digitales en las escuelas, pero que además acompañen a los docentes en su proceso formativo para un uso efectivo (Velásquez & Paredes, 2024). Para esto se debe considerar la diversidad de contextos educativos y necesidades de los estudiantes, e

identificar las prácticas efectivas para mejorar la integración de la tecnología y habilidades digitales a las escuelas, tanto dentro como fuera de la sala de clases (Velásquez & Paredes, 2024).

Investigaciones recientes plantean que la formación para docentes en habilidades tecnológicas y digitales debe ser personalizada y con

acompañamiento efectivo. Para ello, "los encuentros presenciales y virtuales permiten compartir buenas prácticas y fortalecer redes de colaboración" (UNESCO et al, 2025). Por otro lado, se recomienda a los docentes "involucrarse en instancias formativas que vinculen tecnología con objetivos curriculares, participar en redes de colaboración profesional y aplicar estrategias digitales que promuevan el aprendizaje activo y significativo. Este modelo formativo demostró ser efectivo y escalable como política pública de desarrollo profesional docente" (CPEIP & Universidad de La Frontera, 2024).

2.3. Contextualización y pertinencia territorial

A la hora de formarse y/o utilizar la tecnología en el aula, una de las principales barreras que los docentes dicen tener es que **los programas son genéricos y no están adaptados a la realidad escolar chilena o a entornos de alta vulnerabilidad, ruralidad o baja conectividad. Esto genera frustración en los profesores, quienes reciben formación de herramientas que no pueden aplicar** por falta de recursos o condiciones propias de sus comunidades. Por lo anterior, para lograr que la formación sea efectiva, es necesario que sea contextualizada y participativa (Sánchez Aguilar, 2023).

Esta dimensión cobra especial relevancia cuando se reconoce **que las realidades educativas son heterogéneas y que las soluciones tecnológicas deben dialogar con las condiciones materiales, culturales y pedagógicas específicas de cada territorio**. No basta con replicar modelos exitosos de otros contextos; se requiere un proceso de adaptación que

Muchos docentes enfrentan frustración al formarse en tecnologías que no están adaptadas a la realidad escolar chilena ni a contextos de vulnerabilidad, ruralidad o baja conectividad, lo que dificulta su aplicación en el aula.



considere las particularidades locales y que involucre activamente a las comunidades educativas en el diseño e implementación de las propuestas.

2.4. Comunidades de aprendizaje en red

La transformación digital educativa no puede ser concebida como un proceso individual que recae exclusivamente en los docentes o en los estudiantes. Por el contrario, requiere del fortalecimiento de comunidades de aprendizaje que trabajen colaborativamente, compartan experiencias y construyan conocimiento colectivo. Este

enfoque permite fomentar liderazgos distribuidos, redes colaborativas y una cultura institucional orientada a la mejora continua (Wenger et al., 2002).

Aprender no es solo acumular información sino construir un sentido de red, conectar, compartir y fortalecer comunidades que aprenden (Siemens, 2005). Desde esta perspectiva, la tecnología no solo facilita el acceso a información sino que habilita nuevas formas de interacción, colaboración y construcción de conocimiento, que trascienden los límites físicos del aula y de la escuela.





El modelo de Aulas sin Límites

El marco conceptual revisado sitúa la transformación digital no como un asunto meramente técnico, sino como un proceso pedagógico, social y de política pública que requiere integrar múltiples dimensiones para generar cambios sostenibles y significativos en las comunidades educativas.

La iniciativa “Aulas sin límites”, de Enseña Chile, busca llevar estas dimensiones conceptuales a la práctica, trabajando desde 2021 en la transformación digital de comunidades educativas en contextos de ruralidad y alta vulnerabilidad. Esta sección examina cómo los principios de uso pedagógico de la tecnología, formación docente, contextualización y aprendizaje en red se han materializado en la práctica, identificando aprendizajes, tensiones y factores clave para la sostenibilidad de la innovación.

3.1. Construyendo una red de aulas

El proyecto Unlimited nace a partir de la evidencia mencionada anteriormente, la experiencia institucional en el terreno y las necesidades de sostenedores y comunidades educativas. Busca alinear la tecnología con propósitos educativos profundos, reduciendo brechas y generando oportunidades reales para los estudiantes. La iniciativa surge en 2021, en medio de la pandemia, como respuesta a la brecha de conectividad que afectaba profundamente a



las comunidades rurales en Chile, limitando las oportunidades de sus estudiantes. Su enfoque inicial se centró en la conectividad a internet satelital de Starlink para escuelas remotas, como una oportunidad para acercar oportunidades y poder formar y acompañar a dichas comunidades en sus desafíos.

El piloto inicial se llevó a cabo en cinco escuelas rurales en diferentes lugares del país, considerando un programa de conectividad y un plan de formación docente 100% virtual, además de una mentoría remota por dos años. Al finalizar, el principal aprendizaje de esta experiencia fue que la transformación educativa requiere más que conectividad, siendo necesario un modelo integral y adaptativo, basado en el aprendizaje de las comunidades educativas y no solo en el uso de tecnología, tal y como lo recomienda la literatura.

Así, "Unlimited" se convierte en "Aulas sin límites", iniciativa de Enseña Chile que articula la tecnología con un propósito pedagógico claro y un acompañamiento integral que involucra a toda la comunidad educativa, desde directivos, docentes y estudiantes hasta las familias y sostenedores. Además, se profundiza y comparte la lógica de construir "comunidades que aprenden", cuyo foco está en generar capacidades sostenibles en el tiempo y adaptadas a cada contexto educativo y territorial en particular.

A diciembre de 2025, el proyecto ha conectado a más de 140 escuelas a lo largo del país mediante antenas satelitales Starlink y soluciones híbridas de conectividad, beneficiando a más de 100 mil estudiantes de contextos vulnerables y/o aislados geográficamente. Asimismo, ha formado y acompañado a más de 1.300 docentes y directivos para impulsar la transformación digital pedagógica en sus comunidades.





+140

Escuelas a lo largo del país mediante antenas satelitales Starlink y soluciones híbridas de conectividad.



+100.000

Estudiantes beneficiados de contextos vulnerables y/o aislados geográficamente.



+1.300

Docentes y directivos formados y acompañados para impulsar la transformación digital pedagógica en sus comunidades.



3.2. Liderazgo en red y alianzas estratégicas

Para lograr una transformación educativa profunda, nuestro proyecto ha articulado a múltiples actores, incluyendo equipos directivos, docentes, sostenedores, estudiantes, familias y aliados técnicos. En la actualidad, uno de nuestros aliados clave es el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Llanquihue, donde Enseña Chile acompaña a 11 comunidades educativas con realidades diversas: escuelas rurales, urbanas, multigrado, liceos técnico-profesionales e incluso una escuela especial. Este enfoque territorial ha permitido contextualizar la intervención, co-diseñar soluciones y fortalecer capacidades en conjunto con el sostenedor, llevando a la práctica



el principio de pertinencia territorial identificado en la literatura.

El SLEP Llanquihue ha sido un socio clave no solo por su disposición, sino también por su activo involucramiento. La colaboración con sus distintas unidades ha permitido construir una gobernanza compartida del proceso, incluyendo planificación conjunta, espacios de retroalimentación continua y toma de decisiones compartida, asegurando pertinencia territorial e implementación sensible al contexto.

Del mismo modo, la alianza con Pulso Escolar ha permitido integrar herramientas de medición, reportería y sistematización de datos. Se han mejorado instrumentos existentes, desarrollado nuevos tableros y visibilizado el impacto de las acciones implementadas. Esta colaboración ha mostrado que, **cuando se articula una red efectiva de actores, los datos se**

transforman en insumos pedagógicos que guían la acción.

En la práctica, el liderazgo en red se traduce en cartas Gantt colaborativas, canales de comunicación abiertos, cronogramas personalizados por escuela y una mesa de ayuda técnica sostenida, donde cada actor conoce su rol, lo ejerce con autonomía y se siente parte de un esfuerzo colectivo.

3.3. El modelo de “Comunidades que Aprenden”

Aulas sin Límites establece como visión el fortalecimiento de los establecimientos como “Comunidades que Aprenden”. Es bajo ese marco que se propone el aprendizaje en red, es decir, con diversos actores de la comunidad. Este enfoque, fundamentado en la literatura revisada sobre comunidades de práctica (Wenger et al., 2002) y



conectivismo (Siemens, 2005), permite fomentar liderazgos distribuidos, redes colaborativas y una cultura institucional orientada a la mejora continua. Aprender no es solo acumular información, sino construir un sentido de red, conectar, compartir y fortalecer así comunidades. Además, como plantea la evidencia, la tecnología por sí sola no logra impactar en el aprendizaje; para ello debe contar con un fuerte componente educativo que la vincule con objetivos pedagógicos claros.

De esta manera, se ha consolidado un modelo híbrido de trabajo, combinando la presencialidad con el trabajo asincrónico y virtual, ajustado a los tiempos, dinámicas y necesidades de cada establecimiento, buscando incidir integralmente en la comunidad educativa, promoviendo liderazgo distribuido, cultura de aprendizaje colaborativo y mejora continua informada por evidencia. Asimismo, se han entregado y reacondicionado dispositivos para el uso de los establecimientos y capacitado y usado de manera intensiva herramientas como Google Classroom.

El punto de partida de “Aulas sin límites” es un diagnóstico integral y participativo que considera no solo la infraestructura existente, sino también la visión pedagógica de la comunidad, sus metas educativas y su cultura escolar. Este diagnóstico incluye entrevistas, encuestas y análisis de planes institucionales para proyectar un uso pedagógicamente pertinente de la tecnología. Esta práctica ha demostrado que el impacto de la tecnología aumenta cuando se vincula explícitamente con los

PEI y PME de cada establecimiento, permitiendo que se comprenda como parte del desarrollo escolar y no como una intervención externa o paralela.

Diagnosticar la brecha real en competencias digitales que tienen estudiantes, docentes y directivos en conjunto con ellos ha sido fundamental. Existe un desconocimiento del nivel de la brecha tecnológica y digital en las comunidades educativas, especialmente en contextos rurales. Por ello, se implementa un diagnóstico de competencias digitales ajustado al plan formativo, permitiendo comenzar desde un nivel inicial y adaptarse a la diversidad de cada territorio.

La experiencia ha demostrado que la clave está no solo en formar competencias técnicas, sino en promover una mentalidad de crecimiento y motivación respecto a la incorporación de nuevas herramientas.

Puede ponerse énfasis en capacitar en herramientas innovadoras, pero si el docente no comparte el propósito y no desafía sus temores, esto no se traduce en impacto. Por ello, junto con las capacidades técnicas, se trabajan desafíos adaptativos, fortaleciendo el propósito, la mentalidad de crecimiento y el trabajo colaborativo.

En esa línea, “Aulas Sin Límites” ha apostado por desarrollar capacidades en todos los niveles de la comunidad educativa, formando no solo en habilidades técnicas, sino también en pensamiento crítico, uso pedagógico de herramientas digitales y liderazgo educativo. El proceso formativo cuenta con capacitación y uso de plataformas como Google Classroom,

Moodle, PowerBI y Gemini, entre otras, que permiten formar y acompañar a distancia y realizar procesos continuos para el fortalecimiento de capacidades en comunidades más aisladas.

Sin embargo, si bien la tecnología permite formación remota reduciendo costos y distancias, se requiere un componente de presencialidad. Comprender la realidad en terreno, conocer a los estudiantes, lo que experimentan en el aula y construir vínculo con docentes y directivos son elementos clave para que las iniciativas sean contextualizadas y tengan impacto real.

Si bien el proyecto inicial se focalizó en docentes, con el tiempo se sumó al resto de los actores para transformar las prácticas hacia la “Clase que Soñamos”: clases con propósito, emociones movilizadoras, estudiantes protagonistas que demuestran su aprendizaje. Esto requería directivos que impulsaran una visión compartida de la tecnología y generaran estructuras para su incorporación; estudiantes activos que demostrarían una nueva forma de aprender; y familias que fomentaran un uso seguro de la tecnología.

FIGURA 3. Clase que Soñamos



El programa ha ofrecido acompañamiento personalizado y flexible: sesiones sincrónicas virtuales y presenciales, formación asincrónica, actividades prácticas y talleres enfocados en el uso pedagógico de recursos como Chromebooks. Estas instancias buscan instalar hábitos de reflexión, autonomía y colaboración. El modelaje ha sido una práctica clave, permitiendo visualizar el uso de herramientas y practicar.

Adicionalmente, la implementación de una mesa de ayuda conjunta ha brindado soporte técnico ágil, fortaleciendo la confianza en el uso de la tecnología y reduciendo barreras que obstaculizan la continuidad del trabajo pedagógico.

Los estudiantes también han sido protagonistas. A través de talleres demostrativos, han desarrollado habilidades para el uso seguro y creativo de la tecnología, promoviendo la participación activa, el trabajo colaborativo y la apropiación crítica de las herramientas digitales. Las prácticas en el aula integran la tecnología como parte del quehacer cotidiano, favoreciendo la autonomía digital de docentes y estudiantes.

Finalmente, los aprendizajes acumulados han sido devueltos a las escuelas en formatos comprensibles tales como informes por establecimiento, cápsulas audiovisuales, secuencias formativas y espacios de co-reflexión, reforzando una cultura donde cada actor entiende que aprender es parte de su rol.



3.4. Uso de evidencia para la mejora continua

La colaboración de Aulas sin Límites con Pulso Escolar ha permitido medir elementos claves para la mejora escolar mediante encuestas a docentes, asistentes, estudiantes y apoderados. Esto ha permitido robustecer el diagnóstico inicial, levantar evidencia diversa, visibilizar y triangular resultados e impulsar procesos de reflexión para la toma de decisiones.

Esta práctica materializa el principio del modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006): la tecnología al servicio de propósitos pedagógicos claros. Desde sus inicios, el proyecto ha vivido ciclos de aprendizaje continuos, fundamentales para iterar y mejorar el diseño del programa. Se ha aprendido sobre la profundidad de la brecha tecnológica en algunos territorios, los desafíos de las aulas multigrado, y la importancia del acompañamiento presencial para modelar, practicar y retroalimentar.

Durante el proceso de formación y acompañamiento, el monitoreo de indicadores es esencial, utilizando la tecnología para levantar, visualizar en tiempo real, reportar y triangular evidencia útil para la toma de decisiones. Los aspectos que funcionan se mantienen o afinan; los que no, se reformulan. Esto permite sistematizar un programa robusto para el propósito trazado.

Los ciclos de aprendizaje no son solo para los líderes del proyecto. Las comunidades también han utilizado la tecnología para vivir estos ciclos internamente, analizando resultados, tomando decisiones, ajustando planes de acción y desarrollando un monitoreo constante. Se han realizado reuniones periódicas entre equipos técnicos, docentes y directivos para revisar datos, reflexionar sobre avances y redefinir estrategias. Estos espacios se han transformado en verdaderos laboratorios de aprendizaje institucional.



La experiencia ha demostrado que la clave está no solo en formar competencias técnicas, sino en promover una mentalidad de crecimiento y motivación respecto a la incorporación de nuevas herramientas.



Conclusiones y recomendaciones

La tecnología por sí sola no transforma la educación. Lo que sí transforma son las “Comunidades que Aprenden”, es decir, las que tienen un propósito compartido, liderazgos comprometidos, ciclos de mejora continua y una cultura que valora el aprender juntos.

El mensaje es claro: más allá de la innovación técnica, se necesita una ética de la colaboración, una pedagogía del vínculo y una política de aprendizaje continuo. Solo así la tecnología deja de ser promesa y se convierte en una realidad que amplía horizontes, derriba barreras y abre caminos hacia una educación con justicia, equidad y sentido.

A partir de este marco, surgen cuatro recomendaciones clave que otras organizaciones de la sociedad civil o programas de acompañamiento pueden adaptar y aplicar al momento de instalar innovaciones centradas en la tecnología:

1. Construir un propósito compartido de la tecnología con sentido pedagógico

La transformación digital requiere más que sumar dispositivos: demanda liderazgo compartido y un propósito claro orientado al aprendizaje profundo de los estudiantes. El punto de partida es un diagnóstico integral y participativo que considere infraestructura, visión pedagógica, metas educativas y cultura escolar. Vincular la innovación explícitamente con los PEI y PME permite que ésta se comprenda como parte del desarrollo

escolar y no como una intervención externa. Así, el acceso digital se convierte en extensión natural del propósito educativo.

2. Promover liderazgo en red para distribuir la transformación

En cada “Comunidad que Aprende” hay liderazgo distribuido, colaborativo y sostenido en alianzas. Para lograr una transformación profunda es necesario articular equipos directivos, docentes, sostenedores, estudiantes, familias y aliados técnicos. Esto se traduce en gobernanza y toma de decisiones compartida, planificación conjunta y retroalimentación continua. Más allá de formar competencias técnicas, se debe promover mentalidad de crecimiento, abordando desafíos adaptativos que fortalezcan propósito, altas expectativas y trabajo colaborativo.

3. Implementar ciclos de aprendizaje como motor de mejora continua

La innovación educativa es un proceso en espiral. Se debe acompañar a las comunidades en cada etapa de mejora, viviendo espacios de aprendizaje continuo para iterar, ajustar y contextualizar. El monitoreo de indicadores es esencial, utilizando tecnología para levantar, visualizar y triangular evidencia útil para la toma de decisiones. Estos ciclos no son solo para líderes del proyecto: las comunidades también deben vivirlos internamente, analizando resultados, ajustando planes y monitoreando continuamente. Se requiere presencialidad para comprender

realidades, conocer estudiantes y construir vínculos para que las iniciativas sean contextualizadas e impactantes.

4. Impulsar una cultura de aprendizaje en toda la comunidad

La sostenibilidad depende de las personas que usan, adaptan y resignifican la tecnología. Se deben desarrollar capacidades en todos los niveles: habilidades técnicas, pensamiento crítico, uso pedagógico y liderazgo educativo. Esto implica considerar a directivos que impulsen una visión compartida, estudiantes activos que demuestren nuevas formas de aprender y familias que fomenten el uso seguro de la tecnología. El acompañamiento debe ser personalizado y flexible, instalando hábitos de reflexión, autonomía y colaboración, con prácticas como modelaje, mesas de ayuda técnica y devolución de aprendizajes en formatos comprensibles.

En síntesis, **la transformación digital para una educación sin límites no se trata de conectividad o dispositivos, sino de construir comunidades que aprenden, donde la tecnología se pone al servicio de un propósito pedagógico claro, el liderazgo se distribuye, la mejora es continua y todos los actores se reconocen como protagonistas del cambio.** Solo así la tecnología deja de ser promesa y se convierte en palanca de equidad y justicia educativa.

Referencias Bibliográficas

1. **Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2024).** *La crisis de aprendizaje que afecta a los adolescentes en América Latina y el Caribe: Un primer vistazo a los nuevos resultados de PISA.* <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/crisis-aprendizaje-america-latina-caribe-resultados-pisa>
2. **Çelik, B., & Baturay, M. H. (2024).** Technology and innovation in shaping the future of education. *Smart Learning Environments*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00339-0>
3. **Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) & Universidad de La Frontera. (2024).** *Plan nacional: Herramientas digitales para la docencia.* <https://www.cpeip.cl/plan-nacional-herramientas-digitales-para-la-docencia/>
4. **Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021).** *La brecha digital en zonas rurales de América Latina.* CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/81377-educacion-desarrollo-competencias-digitales-america-latina-caribe>
5. **Education Endowment Foundation. (2021).** *Digital technology: Teaching and learning toolkit.* <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/digital-technology>
6. **Fundación Telefónica. (2024).** *Rethinking Education in the Age of AI.* Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.co/conocimiento-y-cultura-digital/publicaciones/>
7. **International Telecommunication Union. (2023, diciembre 1).** *Un tercio de la población mundial sigue sin acceso a internet en 2023.* <https://www.zonamovilidad.es/tercio-poblacion-mundial-sigue-sin-acceso-internet-2023>
8. **McKinsey & Company. (2020).** *New global data reveal education technology's impact on learning.* <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/new-global-data-reveal-education-technologys-impact-on-learning>
9. **Mineduc. (2021a).** *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia.* Centro de Estudios MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/05/Caracterizacion-Educacion-Rural-COVID.pdf>
10. **Mineduc. (2021b).** *Educación rural: Internet de alta velocidad a más de 2.000 escuelas.* <https://www.mineduc.cl/educacion-rural-internet-de-alta-velocidad-a-mas-de-2-000-escuelas>
11. **Mineduc. (2021).** *Marco orientador de competencias digitales docentes.* Ministerio de Educación, Chile. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2025/06/Marco-Orientador-de-Competencias-Digitales_Docentes.pdf
12. **Mineduc. (2025).** *Resultados del estudio internacional TALIS Escolar 2024.* <https://www.mineduc.cl/ministerio-de-educacion-presento-resultados-del-estudio-internacional-talis-escolar-2024/>
13. **Mineduc & UNESCO. (2025).** *Marco orientador de competencias digitales docentes.* <https://www.unesco.org/es/articles/ministerio-de-educacion-de-chile-y-la-unesco-presentan-marco-orientador-de-competencias-digitales>

14. **Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2023).** *Informe de Desarrollo Social 2023*. Gobierno de Chile. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/ids/Informe-desarrollo-social-2023.pdf>
15. **Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006).** Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
16. **OECD. (2025).** *Education at a Glance 2025*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/es/publications/panorama-de-la-educacion_20795793.html
17. **Sánchez Aguilar, M. (2023).** Desafíos del desarrollo de competencias digitales docentes: Una revisión sistemática. Universidad de Magallanes. <https://arca.umag.cl/server/api/core/bitstreams/cefc5cc6-213e-48e0-b957-b3c2eae4a904/content>
18. **Siemens, G. (2005).** Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
19. **SUBTEL. (2023).** *Informe Final: Estudio Décima Encuesta sobre acceso, usos y usuarios de Internet en Chile*. Subsecretaría de Telecomunicaciones, Gobierno de Chile. https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2024/03/Informe_Final_Acceso_y_uso_Internet_2023_VF.pdf
20. **SUBTEL. (2024).** *Encuesta Nacional de Acceso, Usos y Usuarios de Internet 2023–2024*. Gobierno de Chile. <https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2025/02/Informe-Final-Subtel-Acceso-y-Uso-Internet-2024.pdf>
21. **Tapia Silva, H. (2021).** Perfiles de conocimiento y uso de las TIC en profesores chilenos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(1), 1–15. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000100233
22. **UNESCO. (2022).** *Tecnología en la educación: Una oportunidad para transformar los sistemas de aprendizaje* (Resumen Informe GEM). https://www.unesco.org/gem-report/sites/default/files/medias/fichiers/2023/07/7952%20UNESCO%20GEM%202023%20Summary_ES_Web.pdf
23. **UNESCO. (2023).** *Tecnología en la educación: Una herramienta en los términos de la humanidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386277>
24. **UNESCO. (2024).** *Transformación digital educativa: Recomendaciones para una integración pedagógica significativa*. <https://www.unesco.org/es/digital-education>
25. **UNESCO, Ministerio de Educación de Chile & Huawei Chile. (2025).** *Fortalecimiento de competencias digitales docentes en Chile*. <https://www.unesco.org/es/articles/fortalecimiento-de-competencias-digitales-docentes-en-chile>
26. **UNICEF & ITU. (2020).** *How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf>
27. **Velasquez, L., & Paredes, J. (2024).** Revisión sistemática sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo e integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar chileno, desde la docencia. *Región Científica*, 3(1), 2024226. <https://doi.org/10.58763/rc2024226>
28. **Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002).** *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

QUINTA CLAVE

El cambio como transformación sistémica

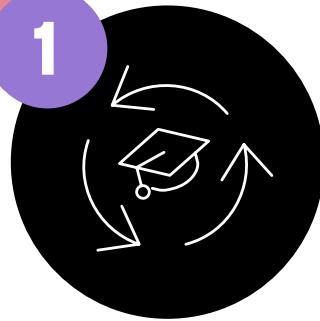
La sostenibilidad de la innovación educativa exige ir más allá de cambios aislados. Este capítulo explora cómo la transformación sistémica —que articula pedagogía, liderazgo, cultura institucional y territorio— se convierte en una condición clave para que las innovaciones se arraiguen, escalen y perduren en el tiempo.



AUTORES

Loreto Jara, Leonardo Aguiló y
Carolina Molina





Transformación sistémica: Clave para la sostenibilidad de la innovación educativa

La transformación educativa enfrenta un desafío persistente: muchas innovaciones prometedoras y exitosas en el corto plazo fracasan al intentar sostenerse en el tiempo. Programas bien diseñados y con resultados iniciales alentadores suelen diluirse cuando cambian los equipos, se agotan los recursos externos o las prioridades institucionales se reconfiguran.

Esta fragilidad pone en evidencia que el éxito de una innovación no depende únicamente de su diseño técnico, sino también de su capacidad para arraigarse en la cultura, las estructuras y las prácticas cotidianas de las escuelas (Fullan, 2000; Prenger et al., 2022).

La literatura sobre cambio educativo es consistente en señalar que las innovaciones sostenibles son aquellas que logran transformar el sistema escolar en su conjunto, y no solo componentes aislados

(Blanco, 2005; Hargreaves & Fink, 2012). **Desde esta perspectiva, el enfoque sistémico emerge como una condición necesaria para que las innovaciones trasciendan la fase piloto y se institucionalicen como parte del quehacer regular de los establecimientos educativos.**

El concepto de cambio sistémico implica una alteración profunda tanto en el sentido como en la organización de las prácticas educativas, abarcando la totalidad de las partes que componen el sistema escolar (Blanco, 2005). No



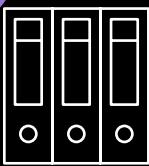
El cambio sistémico modifica la totalidad de un proyecto educativo, no partes aisladas, abarcando el núcleo pedagógico, las relaciones, el liderazgo, la gestión institucional y el vínculo con el territorio.

se trata únicamente de modificar metodologías de aula o incorporar nuevas tecnologías, sino de repensar el propósito educativo, fortalecer el liderazgo pedagógico, desarrollar capacidades docentes, vincular la escuela con su entorno y construir una cultura institucional orientada a la mejora continua (UNESCO, 2021).

En Chile, el debate sobre la transformación educativa ha renovado su urgencia en las últimas décadas. Por lo mismo, el sistema ha experimentado múltiples reformas orientadas a mejorar la calidad y la equidad, como la Ley de Subvención Escolar Preferencial de 2008, la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en 2011 o el proceso de desmunicipalización de la educación pública que comenzó en 2017.

Pero estas políticas, si bien han generado avances importantes, también han producido tensiones en las comunidades educativas, vinculadas con la sobrecarga administrativa, la presión por resultados estandarizados o la limitada autonomía para innovar desde las particularidades locales (Bellei et al., 2019; Falabella, 2015).

En este escenario, **las organizaciones no escolares que buscan impulsar innovaciones educativas enfrentan el desafío de diseñar estrategias que no solo generen cambios en el corto plazo, sino que además construyan las condiciones para que esos cambios perduren**. Esto requiere una comprensión profunda de la escuela como sistema dinámico, donde múltiples actores, procesos y estructuras interactúan de manera compleja e interdependiente.



La escuela como sistema: fundamentos conceptuales

Para comprender el cambio sistémico es necesario comenzar por reconocer que toda escuela opera como un sistema, es decir, como “un conjunto de partes o subsistemas personales, grupales o funcionales en interacción dinámica que funcionan de forma congruente e interdependiente” (Blanco, 2005, p8).

Esta perspectiva sistémica implica que los establecimientos educativos no son entidades aisladas, sino espacios complejos donde las acciones de cada actor y componente afectan al conjunto.

Desde esta mirada, todos los colegios comparten una “gramática escolar”, emanada de la normativa vigente y de procesos culturales propios de los sistemas educativos, como estructuras horarias, organización por niveles, roles diferenciados o rituales institucionales (Gelis et al., 2024). A su vez, cada escuela constituye un sistema único, con dinámicas particulares determinadas por su historia, su contexto

sociocultural, su proyecto educativo y las interacciones específicas entre sus miembros.

Como sistema abierto, la escuela está en permanente intercambio con su entorno: responde a políticas educativas, se adapta a demandas comunitarias, recibe influencias del mercado laboral y de los cambios tecnológicos y culturales (Pereda, 2003). Esta condición de apertura implica que cualquier transformación escolar debe considerar tanto las dinámicas internas como las presiones y oportunidades externas.

El cambio sistémico, entonces, puede definirse en dos dimensiones complementarias. En primer lugar, supone una alteración profunda en el sentido de las prácticas educativas: no se trata de modificaciones superficiales, sino de transformaciones que reconfiguran la manera en que la comunidad entiende y desarrolla su proyecto formativo (Blanco, 2005). En segundo lugar, implica **modificar la totalidad del orden establecido**,

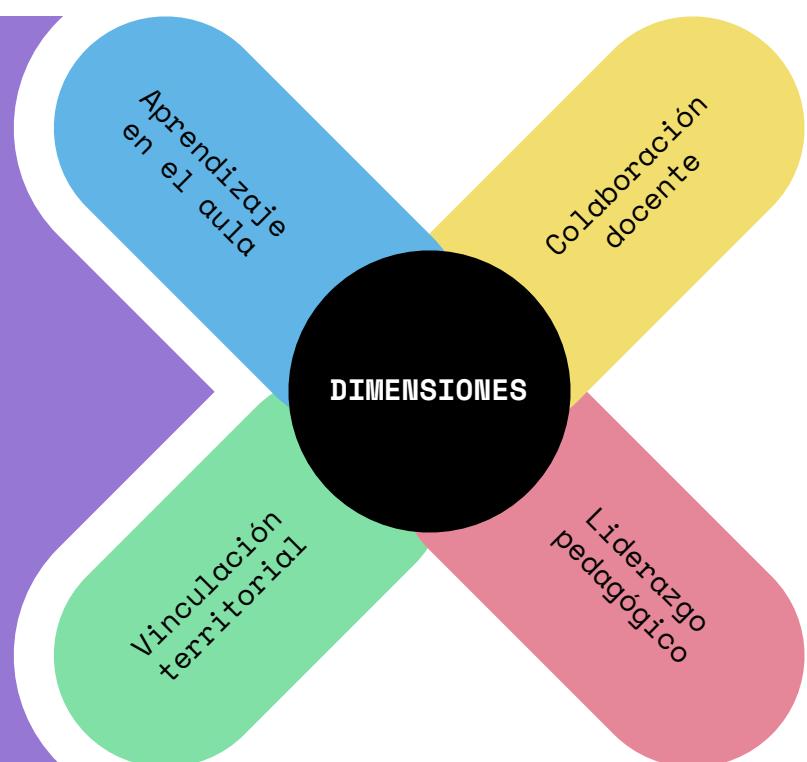
no solo partes aisladas del sistema (Fullan, 2000). Por lo mismo, para que un cambio sea verdaderamente sistémico, debe abarcar múltiples dimensiones de la vida escolar: el núcleo pedagógico, las interacciones entre docentes, el liderazgo educativo, la gestión institucional y el vínculo con el territorio.

2.1. Dimensiones del cambio sistémico en la escuela

FIGURA 1.

Dimensiones interdependientes que participan del cambio sistémico en educación.

(Bellei et al., 2020; Elmore, 2010).



La transformación educativa se juega en la sala de clases. El núcleo pedagógico —es decir, la relación entre docentes, estudiantes y contenidos— es el motor del aprendizaje, y su mejora solo es posible cuando esta triada se transforma integrando a todas las partes involucradas (Elmore, 2010). Superar el enfoque tradicional de transmisión de conocimientos implica promover un rol activo del

estudiante en la construcción de este conocimiento, tal como plantean las teorías contemporáneas del aprendizaje (OCDE, 2025).

La evidencia internacional identifica dos prácticas con alto impacto: la interacción dialogada en el aula y la evaluación formativa (OCDE, 2025). Ambas permiten hacer visible el pensamiento estudiantil, promover el aprendizaje entre pares y facilitar



el ensayo y error. En esta línea, metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y la resolución de problemas auténticos fortalecen el protagonismo estudiantil y el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI (UNESCO, 2021; OCDE, 2019).

El cambio sistémico requiere fortalecer el desarrollo profesional docente mediante comunidades de aprendizaje, donde la colaboración entre pares permita reflexionar, compartir prácticas y construir conocimiento pedagógico situado (Ávalos, 2007; Montecinos, 2017). La investigación muestra que los docentes aprenden mejor cuando combinan diversas estrategias formativas, como la profundización en el conocimiento disciplinar, la vivencia de metodologías activas, la participación en programas formativos

externos pertinentes y la colaboración sistemática al interior de la escuela (Ávalos, 2007). Para ello, las escuelas deben garantizar tiempo y recursos que sostengan una cultura colaborativa orientada a metas comunes.

Los equipos directivos cumplen un rol estratégico al generar condiciones para la innovación pedagógica, articular el proyecto educativo y promover un liderazgo distribuido que movilice a distintos actores de la organización (Leithwood et al., 2020; Spillane, 2006). Esta distribución del liderazgo amplifica el impacto del cambio y fortalece el compromiso colectivo.

Asimismo, los sostenedores son actores clave del cambio sistémico, ya que pueden facilitar procesos de innovación a través de objetivos claros, una teoría del cambio compartida, el



fortalecimiento de liderazgos reflexivos y la articulación con el territorio (Rivas & Scasso, 2020).

Finalmente, una educación de calidad requiere una fuerte vinculación con el entorno. La contextualización curricular y el trabajo con la comunidad permiten desarrollar aprendizajes significativos, fortalecer la agencia estudiantil y construir sentido de pertenencia, entendiendo el currículo como un marco flexible que se adapta a las realidades locales (OCDE, 2019; 2025), reconociendo que **el currículo no es un paquete cerrado sino un marco flexible que se construye desde y para el territorio**.

2.2. Cambio sistémico y sostenibilidad de la innovación

¿Por qué el enfoque sistémico es fundamental para la sostenibilidad de las innovaciones educativas? La respuesta está en que las

transformaciones fragmentadas, que afectan solo dimensiones aisladas del quehacer escolar, tienden a diluirse cuando desaparecen los apoyos externos o cambian las condiciones institucionales (Fullan, 2000; Hargreaves & Fink, 2012).

La sostenibilidad reside en la capacidad de mantener los aspectos centrales de una innovación integrados en las rutinas organizacionales, preservando o mejorando los resultados obtenidos (Prenger et al., 2022). Para que esto ocurra, la innovación debe arraigarse en múltiples componentes del sistema escolar, como lo son las creencias y prácticas pedagógicas, las estructuras de gestión y liderazgo, la cultura colaborativa o los instrumentos de planificación institucional.

Cuando una innovación se aborda de manera sistémica, se construyen múltiples anclajes que la sostienen incluso ante cambios de contexto. Por



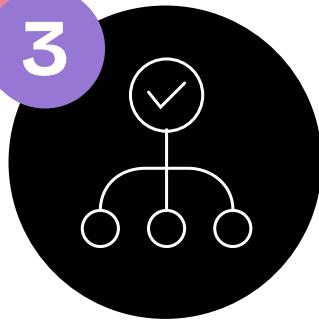
ejemplo, si una metodología activa se implementa solo en algunas aulas, sin modificar la cultura institucional, los tiempos escolares, los espacios físicos o los sistemas de evaluación, es probable que desaparezca cuando los docentes pioneros se retiren o cuando cambien las prioridades de la dirección o de la política pública. En cambio, si esa metodología se integra al proyecto educativo institucional, se forma al cuerpo docente, se habilitan espacios adecuados, se ajustan los horarios y se involucra al sostenedor, la innovación adquiere estabilidad estructural.

La literatura sobre mejora educativa en Chile confirma este patrón. Los establecimientos que han logrado mejoras sostenidas en aprendizajes han emprendido procesos importantes de reestructuración institucional, basados en sus capacidades internas de liderazgo directivo y trabajo colectivo docente. También han hecho un uso estratégico de sus conexiones con el entorno y las oportunidades de las políticas educacionales (Bellei et al., 2020).

En síntesis, el cambio sistémico no es solo una estrategia de implementación, sino una condición estructural para que las innovaciones educativas sean sostenibles. **Al transformar simultáneamente el núcleo pedagógico, las comunidades docentes, el liderazgo y la vinculación territorial, se construye un ecosistema institucional que sostiene la innovación más allá de los impulsos iniciales.**

Las transformaciones fragmentadas, que afectan solo dimensiones aisladas del quehacer escolar, tienden a diluirse cuando desaparecen los apoyos externos o cambian las condiciones institucionales.





Modelo Pionero: Un esfuerzo por la transformación sistémica

Modelo Pionero es un enfoque y proyecto educativo desarrollado por Fundación Anglo American que busca transformar la escuela. Se basa en la idea de la educación como un espacio donde los estudiantes actúan como agentes de cambio mientras cursan su trayectoria escolar, no después de egresar.

El propósito del programa es que las escuelas y liceos se constituyan en Centros de Innovación que contribuyan a sus territorios y potencien el desarrollo integral de los estudiantes. Para lograrlo, se hace necesario repensar la escuela en términos de sus propósitos, estructuras y prácticas, adoptando un enfoque sistémico que reconoce la interdependencia entre múltiples dimensiones del quehacer educativo.

El modelo entiende a la escuela como un sistema compuesto por cuatro subsistemas interdependientes, cada uno con un propósito específico que tributa al objetivo mayor: formar estudiantes con capacidad transformadora, de acuerdo a la clásica tipología de Jacques Delors (1997) que señala los objetivos de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

Estos cuatro subsistemas son:



1. Aprendizaje activo (aprender a conocer)

Este subsistema propone reorganizar el núcleo pedagógico situando a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje. A través de metodologías como Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Retos y resolución de problemas auténticos, se promueve que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades necesarios para responder a los desafíos de sus comunidades. El Aprendizaje Activo lleva a que las prácticas pedagógicas evolucionen constantemente, adaptándose a las demandas actuales. La autenticidad y relevancia son claves, porque conectar lo que se aprende con el mundo real y con valores personales fomenta un aprendizaje significativo y profundo (UNESCO, 2021).



2. Proyecto de vida (aprender a ser)

Este subsistema busca fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes para apoyarlos

en la construcción de un proyecto de vida claro y sólido. Se adopta un abordaje multidimensional que trasciende lo académico-laboral, incorporando dimensiones personales, familiares y socioafectivas. El apoyo socioemocional, el clima de aula positivo y la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales son fundamentales para mitigar la vulnerabilidad que puede generar el proceso de aprendizaje (OCDE, 2025).



3. Alternancia interactiva (aprender a vivir juntos)

Este subsistema conecta a las escuelas con su entorno y promueve experiencias de aprendizaje que vinculen a los estudiantes con su comunidad y las problemáticas sociales de sus territorios. Se fortalecen habilidades ciudadanas y se generan oportunidades para que los jóvenes comprendan las dinámicas locales y desarrollen proyectos de impacto comunitario. La educación debe conectarnos con el patrimonio cultural y científico de la humanidad, pero también debe prepararnos para abordar los desafíos globales. Se requieren pedagogías que promuevan el aprendizaje en y con el mundo, enfocadas en la dignidad humana, la conciencia crítica y el compromiso social (UNESCO, 2021).





4. Apropiación tecnológica (aprender a hacer)

Este subsistema busca que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades tecnológicas a través del acceso a tecnologías y su integración transversal en el proyecto educativo. El desarrollo tecnológico se enmarca en proyectos diseñados para dar solución a problemas reales, integrando una mirada crítica al contexto.

Estos cuatro subsistemas no operan de manera aislada. Su interdependencia configura una arquitectura educativa que permite a las escuelas repensarse integralmente, construyendo experiencias formativas coherentes, significativas y sostenibles.

Para instalar este enfoque sistémico, se desarrolló un programa de gestión del cambio que implica una intervención profunda y de largo plazo en las escuelas. El programa se estructura en cuatro componentes:

1. Formación

Desarrolla las competencias necesarias en los actores de la comunidad educativa para implementar la transformación propuesta. Incluye planes diferenciados para directivos, docentes e implementadores del programa.

2. Asesoría

Acompaña a las escuelas en su proceso de transformación, fortaleciendo prácticas pedagógicas y de gestión desde un foco de innovación escolar que considera tanto la identidad institucional como los principios de Modelo Pionero.



3. Red

Promueve la colaboración entre escuelas mediante encuentros y mentorías, donde docentes y directivos experimentados comparten prácticas innovadoras y de liderazgo.

4. Espacios Educativos

Habilita espacios físicos organizados en torno al nuevo enfoque educativo, entendiendo que los lugares actúan como facilitadores de la innovación pedagógica.

A su vez, la implementación se organiza en cuatro fases anuales o “desafíos”, que estructuran progresivamente la transformación de los establecimientos hasta convertirse en verdaderos centros de innovación:

1. Centro de Innovación puesto en marcha

En el primer año, se define el propósito y la organización básica del Centro de Innovación. Se realiza un diagnóstico institucional y territorial, se conforma un equipo impulsor, se definen las primeras estrategias de implementación y se levantan recursos necesarios para adecuar espacios y fortalecer metodologías activas.

2. Centro de Innovación funcionando

Durante el segundo año, se ponen en práctica las primeras experiencias de aprendizaje, con evaluaciones regulares para ajustar y mejorar. Se socializa el propósito del Centro de Innovación con la comunidad y se fortalecen los liderazgos internos.



3. Centro de Innovación consolidado

En el tercer año, se consolidan las prácticas y se crea una cultura de innovación. Se integra el propósito del Centro en todos los niveles, se establecen estructuras de liderazgo para la autogestión y se optimizan las experiencias implementadas.

4. Centro de Innovación sostenible

El cuarto año está dedicado a la sostenibilidad, asegurando que las prácticas, estructuras y recursos estén plenamente integrados y puedan mantenerse en el tiempo sin dependencia del apoyo externo.

Esta ruta tiene dos características fundamentales: En primer lugar, es iterativa, lo que significa que refina

progresivamente la concepción del Centro de Innovación desde el primer año. En segundo lugar, es incremental, permitiendo una ampliación gradual que comienza por algunos niveles y se extiende progresivamente.

Modelo Pionero comenzó en 2017 con una experiencia piloto en el Liceo América de Los Andes, una de las escuelas con menores resultados en la Región de Valparaíso. El proyecto fue liderado por Anglo American en alianza con Simón De Cirene, Educación 2020 y la Red de Colegios Dunalastair. A 2025, ha intervenido 46 escuelas, impactando en la trayectoria educativa de 19.897 estudiantes e influido en 1.235 docentes. Once escuelas ya egresaron del programa, logrando mantener la transformación iniciada de manera autónoma.

FIGURA 2. Modelo Pionero: logros al tercer año de implementación





Además, en 2022, SUMMA realizó una evaluación de impacto con diseño cuasi-experimental en cuatro escuelas, comparando un grupo de tratamiento con un grupo de control similar. Los resultados muestran una mejora estadísticamente significativa en puntajes de pruebas de acceso a educación superior y en el acceso a universidades, un impacto significativamente mayor en matemática para mujeres, contribuyendo a reducir brechas de género, y un progreso significativamente mayor en su cobertura curricular. Además, respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales y del siglo XXI, el promedio de dimensiones como autoestima académica, motivación escolar, clima de convivencia y

participación ciudadana mantuvo una tendencia positiva y mayor respecto a colegios del grupo de control.

Para sostener estos resultados en los establecimientos, Modelo Pionero ha trabajado en función de seis factores clave que van en línea con un enfoque sistémico. En primer lugar, la integralidad de la intervención ha sido decisiva. Al trabajar simultáneamente en las cuatro dimensiones del modelo –aprendizaje activo, proyecto de vida, alternancia interactiva y apropiación tecnológica– se generan múltiples anclajes institucionales que operan de manera sinérgica. **Los cambios no dependen de un solo componente que pueda debilitarse o desaparecer, sino que cada dimensión refuerza y sostiene a las demás, construyendo**

una red de transformaciones que se entrelazan en la práctica cotidiana de la escuela.

Esta integralidad conduce a un segundo factor: velar por una transformación que sea tanto cultural como estructural. El programa no se limita a modificar prácticas pedagógicas específicas, sino que impulsa una redefinición profunda del propósito educativo de la institución, lo que se materializa en la reformulación de los instrumentos de gestión —como el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo—, en la reconfiguración de los espacios físicos (para que faciliten nuevas formas de aprender) y en el establecimiento de vínculos más estrechos y significativos con el territorio.

Un tercer factor es el desarrollo de capacidades locales. A través de

procesos sostenidos de formación y asesoría, el programa construye capacidades específicas en directivos y docentes para que puedan liderar la innovación de manera cada vez más autónoma. El diseño del programa contempla una reducción progresiva de la dependencia de nuestro apoyo, preparando a las escuelas para que, al egresar del programa, cuenten con los conocimientos, habilidades y convicciones necesarias para sostener y continuar desarrollando la transformación iniciada.

La progresividad y adaptación constituyen un cuarto elemento central. La estructura del programa en desafíos anuales permite que cada escuela avance a su propio ritmo. Esta flexibilidad permite que cada comunidad educativa traduzca los principios del modelo a su realidad



específica, generando un sentido de autoría sobre el proceso de cambio.

Un quinto factor es la articulación explícita con la política pública. Modelo Pionero no está en tensión con el sistema educativo, sino que dialoga con él de manera estratégica. **Al integrar la innovación en los instrumentos de gestión requeridos por la normativa y al vincularla con las evaluaciones estandarizadas, el programa facilita que las escuelas puedan innovar sin transgredir normas**, aprovechando las oportunidades y recursos que ofrece la política educativa vigente.

Finalmente, el trabajo en red ha demostrado ser un factor poderoso de sostenibilidad. La colaboración sistemática entre escuelas que participan del programa genera aprendizaje colectivo, reduce el aislamiento que suelen experimentar las instituciones que innovan, y fortalece la convicción compartida de que la transformación profunda no solo es posible, sino también deseable y alcanzable. Esta red funciona como un ecosistema de apoyo mutuo que trasciende el acompañamiento formal del programa, creando una comunidad que perdura en el tiempo.

Al transformar simultáneamente el núcleo pedagógico, las comunidades docentes, el liderazgo y la vinculación territorial, se construye un ecosistema institucional que sostiene la innovación más allá de los impulsos iniciales.





Conclusiones y recomendaciones

La experiencia de Modelo Pionero, triangulada con la literatura revisada, sugiere que el cambio sistémico es una condición necesaria para la sostenibilidad de las innovaciones educativas. **Cuando las transformaciones abarcan múltiples dimensiones de la vida escolar de manera integrada y coherente, se construyen las condiciones estructurales para que los cambios perduren en el tiempo.**

La sostenibilidad no depende únicamente de la calidad técnica de la innovación, sino de su capacidad para arraigarse en la cultura institucional, transformar las creencias y prácticas de los actores, modificar las estructuras organizacionales y conectarse con el territorio. Esto solo es posible mediante un enfoque sistémico que reconozca la interdependencia entre el núcleo pedagógico, la colaboración docente, el liderazgo y la vinculación comunitaria.

A partir de la literatura y la experiencia institucional descrita, se proponen las siguientes recomendaciones para organizaciones que buscan impulsar innovaciones educativas sostenibles:

1. Adoptar una perspectiva sistémica desde el diseño

No basta con diseñar intervenciones focalizadas en un solo componente (por ejemplo, formación docente en metodologías activas). Es fundamental concebir desde el inicio una teoría de cambio sistémica que identifique cómo la innovación transformará múltiples dimensiones del quehacer escolar y cómo estas dimensiones se reforzarán mutuamente.

2. Co-construir un propósito compartido con la comunidad educativa

La transformación sistémica requiere que el sentido del cambio sea construido colectivamente. Esto implica procesos participativos donde estudiantes, docentes, directivos, apoderados y sostenedores dialoguen sobre el futuro deseado para la escuela. Un propósito co-creado genera legitimidad, compromiso y apropiación, factores clave para la sostenibilidad.

3. Asegurar la voluntariedad y el compromiso inicial

Una transformación profunda no es posible si los principales actores no están de acuerdo. Es fundamental trabajar solo con comunidades que manifiesten voluntad explícita de participar, asegurando desde el inicio el compromiso del sostenedor, el equipo directivo y los docentes.

4. Realizar diagnósticos profundos y contextualizados

Es crucial desarrollar diagnósticos participativos que vayan más allá de los datos cuantitativos de aprendizaje. Se debe comprender la cultura institucional, las capacidades existentes, las dinámicas relaciones, los instrumentos de gestión vigentes y las oportunidades que ofrece el territorio.

5. Formar equipos impulsores con liderazgo distribuido

La transformación sistémica no puede recaer en una sola persona, sino en equipos de liderazgo colaborativo que incluyan directivos, docentes con influencia, estudiantes y representantes de apoderados.

6. Implementar de manera progresiva e iterativa

Intentar transformar toda la escuela simultáneamente puede generar sobrecarga y resistencia. Es más efectivo iniciar con niveles o áreas piloto, consolidar los aprendizajes, ajustar la implementación y luego expandir progresivamente. Esta estrategia permite que los primeros grupos se conviertan en referentes y mentores para los que se incorporan después.

7. Integrar la innovación en los instrumentos de gestión institucional

Para que la innovación sea sostenible, debe quedar plasmada en el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo y otros instrumentos de planificación. Se debe acompañar a los equipos directivos en la reformulación de estos documentos, asegurando coherencia entre el discurso y las prácticas.

8. Articular explícitamente con la política pública

Las innovaciones deben dialogar con los dispositivos y exigencias del sistema educativo, no oponerse a ellos. Esto implica identificar cómo la innovación contribuye al cumplimiento de objetivos de aprendizaje, cómo se integra con evaluaciones estandarizadas y cómo aprovecha recursos y oportunidades de las políticas vigentes.

9. Desarrollar capacidades locales para la autogestión

La sostenibilidad depende de que las comunidades educativas desarrollen capacidades para liderar la innovación de manera autónoma. Esto requiere formación sostenida, acompañamiento situado y transferencia progresiva de responsabilidades. Los programas deben diseñarse con una "estrategia de salida" clara que planifique la autonomía desde el inicio.

10. Promover el aprendizaje en red entre escuelas

La colaboración entre escuelas que enfrentan desafíos similares genera aprendizaje colectivo, reduce el aislamiento, fortalece la convicción de que el cambio es posible y crea comunidades que sostienen la innovación. Las organizaciones deben facilitar espacios estructurados de intercambio, mentoría y aprendizaje entre pares.

11. Monitorear y evaluar de manera continua

Es necesario recoger y compartir evidencia sobre cambios en prácticas pedagógicas, cultura institucional, liderazgo, clima escolar y vinculación territorial, facilitando la reflexión y el ajuste permanente.

12. Comprometer recursos y tiempo suficientes

Los programas no pueden esperar resultados profundos en uno o dos años. Es fundamental comprometer recursos (humanos, técnicos y financieros) por períodos extendidos (idealmente 4 años o más) y comunicar expectativas realistas sobre los tiempos de transformación.

La sostenibilidad de las innovaciones educativas es un desafío sistémico que requiere visión, compromiso colectivo y estrategias integrales. Transformar la escuela implica reimaginar su propósito para que genera un diálogo amplio con la sociedad y sus desafíos presentes y futuros.

Cuando la innovación se aborda de manera sistémica, las escuelas no solo mejoran sus resultados: se convierten en espacios donde niños y jóvenes desarrollan la capacidad y la convicción de que pueden transformar sus vidas, sus territorios y el mundo. Las organizaciones de la sociedad civil que comprendan esta complejidad y adopten enfoques sistémicos estarán mejor posicionadas para generar transformaciones educativas profundas, pertinentes y duraderas.

SEXTA CLAVE

Articularse con el territorio

La educación transformadora no se construye de arriba hacia abajo ni de fuera hacia dentro; se construye en red, desde el territorio, con sus actores como protagonistas. Frente a los desafíos del siglo XXI, se vuelve imprescindible repensar la educación desde la diversidad territorial y el trabajo colaborativo.



AUTOR
Nicolás Colarte





La articulación territorial como estrategia de desarrollo educativo en contextos rurales

En América Latina, los contextos rurales enfrentan desafíos estructurales que inciden profundamente en las trayectorias de vida de sus habitantes. Factores como el aislamiento geográfico, la desigualdad territorial, la limitada oferta de servicios y las brechas en el acceso a oportunidades formativas y laborales configuran un escenario complejo para la juventud que habita estos territorios (Barros & Caro, 2021).

En este marco, la educación adquiere un rol estratégico no sólo como un derecho fundamental, sino también como una herramienta de justicia territorial y transformación social (UNESCO, 2017).

La educación, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental, enfrenta múltiples desafíos en América Latina y el mundo. Entre ellos, **las brechas de calidad y equidad, la desvinculación entre las**

políticas educativas y los contextos locales y la dificultad para sostener transformaciones a largo plazo (Murillo & Duk, 2018). Por eso crece el consenso en torno a la necesidad de enfoques integrales, colaborativos y contextualizados para el diseño e implementación de políticas y programas educativos (UNESCO, 2015).

En las últimas décadas, ha cobrado fuerza la idea de que los sistemas educativos no deben concebirse como

estructuras aisladas y homogéneas, sino como espacios complejos y dinámicos que interactúan con los territorios en los que se insertan.

Un territorio no se define sólo geográficamente: incluye una red de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas que influyen directamente en la experiencia educativa de las personas (Portes, 2010; Alburquerque, 2004). Desde esta perspectiva, la educación territorializada reconoce que los desafíos y oportunidades educativas son diferenciados según el lugar y que el involucramiento de actores locales permite una mayor comprensión de esos contextos, favoreciendo soluciones más adaptadas y eficaces. Así, el territorio deja de ser un simple receptor de políticas centralizadas y pasa a ser un sujeto activo en la construcción de su propio desarrollo educativo (Rincón-Gallardo, 2019).

En este contexto, ha cobrado especial relevancia el enfoque territorial, entendido como una forma de organizar la acción pública que reconoce y valora las particularidades sociales, culturales, institucionales y económicas de los territorios, así como el rol protagónico que cumplen los diversos actores locales (Raczynski & Serrano, 2001). La articulación de estos actores es una condición clave para el desarrollo de iniciativas educativas exitosas, sostenibles y transformadoras. Por eso, la participación activa y coordinada de instituciones educativas, gobiernos locales, organizaciones sociales, familias, comunidades y el sector privado es determinante para el éxito de las iniciativas educativas (García-Huidobro, 2019).

Este capítulo examina cómo las organizaciones de la sociedad civil pueden diseñar e implementar estrategias de articulación territorial



que fortalezcan las trayectorias formativas y laborales de estudiantes en contextos rurales, yendo más allá de la coordinación formal de actividades para construir visiones compartidas del desarrollo local. A partir de la revisión de literatura y de la experiencia de "Puentes Educativos TP", iniciativa de Fundación 99 implementada en 34 liceos técnico-profesionales rurales de La Araucanía y Los Ríos, se exploran las condiciones necesarias para que la articulación territorial se

convierta en una verdadera estrategia de sostenibilidad y pertinencia de las innovaciones educativas.

Cuando las comunidades educativas se sienten acompañadas y reconocidas por su entorno, y cuando actores públicos, privados y sociales se comprometen con la formación de sus jóvenes, se activa una nueva forma de entender la educación como una tarea colectiva, situada y profundamente vinculada al bienestar del territorio.

FIGURA 1. Principios de la articulación territorial en educación rural





Articulación territorial: Una condición necesaria

La educación, entendida como fenómeno socio-territorial, no ocurre en el vacío: está imbricada en contextos culturales, políticos y económicos específicos. Las escuelas, los docentes, las familias y los estudiantes habitan territorios donde se expresan desigualdades históricas, identidades colectivas y relaciones de poder que condicionan y a la vez ofrecen oportunidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, diversos autores han sostenido que **la mejora educativa requiere entender el territorio como un actor vivo, no solo como un espacio geográfico** (Barros & Caro, 2021; Santos, 2000).

Un aspecto clave de este enfoque es el capital social, es decir, las redes de confianza, reciprocidad y colaboración entre los miembros de una comunidad. Estos vínculos inciden directamente en la capacidad de los territorios para generar bienestar y desarrollo sostenible (Pimente et al., 2021).

2.1. Capital social y gobernanza participativa en los territorios educativos

En educación, el capital social se traduce en comunidades de aprendizaje, redes interinstitucionales, vínculos familia-escuela-comunidad y prácticas de colaboración docente que potencian la innovación y la resiliencia institucional (Hargreaves & Fullan, 2012). En él, la noción de gobernanza participativa y corresponsabilidad cobra relevancia: se trata de promover la toma de decisiones compartida

El enfoque territorial es una forma de organizar la acción pública que reconoce y valora las particularidades sociales, culturales, institucionales y económicas de los territorios, así como el rol protagónico que cumplen los diversos actores locales.



entre distintos niveles del Estado y los actores sociales, lo que permite mayor legitimidad, eficiencia en el uso de recursos y fortalecimiento de la transparencia (UNESCO, 2020). Esta forma de gobernanza no se limita a descentralizar funciones, sino que apunta a construir una institucionalidad relacional, capaz de dialogar con las capacidades y aspiraciones del territorio.

2.2. Aportes de la articulación territorial a la calidad, innovación y equidad educativa

Los beneficios de la articulación territorial en educación son múltiples. En primer lugar, permite adecuar las iniciativas educativas a las realidades locales. Las políticas centralizadas, al buscar estandarizar procesos y resultados, muchas veces pasan por alto las diferencias culturales, lingüísticas, sociales y económicas de los territorios. En cambio, la

participación de actores locales permite ajustar las estrategias pedagógicas, curriculares y de gestión a las características específicas del entorno. Un ejemplo claro se encuentra en las experiencias de educación intercultural bilingüe en América Latina, donde las comunidades indígenas han impulsado modelos educativos que integran sus lenguas y cosmovisiones al proceso formativo. Estas iniciativas, cuando se desarrollan con una fuerte articulación comunitaria, muestran mejores resultados en términos de asistencia, retención y aprendizaje significativo (López, 2009; UNESCO, 2020).

La sostenibilidad y la apropiación comunitaria traen beneficios fundamentales. Cuando las comunidades participan en el diseño y ejecución de programas educativos, se fortalece su sentido de pertenencia y compromiso con los resultados,



lo que favorece la continuidad en el tiempo (Flecha & Soler, 2014). Como señala la literatura sobre desarrollo local, la apropiación comunitaria es condición esencial para la permanencia de cualquier iniciativa (Alburquerque, 2004). En educación, esto implica que las escuelas no funcionen como "islas", sino como nodos articuladores del tejido social, capaces de tejer alianzas con municipios, organizaciones culturales, redes de salud y otros actores del territorio.

La articulación territorial también estimula la innovación pedagógica y organizacional. Los espacios de colaboración entre actores diversos facilitan la co-creación de soluciones, combinando saberes técnicos, conocimientos empíricos y experiencias de vida. De este modo, se enriquece el diseño de estrategias educativas y se favorece la adaptación de prácticas exitosas a diferentes contextos. Como señala Rincón-Gallardo (2019), muchas

innovaciones relevantes en pedagogía no surgieron desde arriba, sino desde redes territoriales de docentes, familias y comunidades que impulsaron transformaciones disruptivas en sus prácticas escolares.

Otro aporte fundamental de la articulación territorial es su contribución a la equidad y justicia educativa. Permite avanzar hacia una educación más justa, ya que hace visibles las desigualdades estructurales que afectan a ciertos grupos, como la niñez rural, los pueblos originarios, las personas migrantes o en situación de discapacidad, y promueve respuestas integradas.

En lugar de abordar de manera fragmentada los síntomas de la exclusión escolar, esta perspectiva se centra en enfrentar sus causas profundas desde una lógica de corresponsabilidad social (Barros & Caro, 2021; UNESCO, 2021; UNICEF,



2019). Este enfoque se refleja en experiencias como la Red de Escuelas Rurales de Ayacucho en Perú, donde la creación de una red de escuelas multigrado permitió compartir prácticas pedagógicas, diseñar planes de mejora comunes y fortalecer la formación docente situada, incorporando además la participación activa de comunidades y contenidos interculturales. Los resultados mostraron mejoras tanto en el rendimiento de los estudiantes como en la satisfacción docente (MINEDU, Perú, 2018).

Esto implica reconocer que factores que influyen en el aprendizaje —como la salud, la nutrición, la seguridad, el transporte o la conectividad digital— no son competencia exclusiva del sistema educativo, sino que requieren de la acción coordinada de múltiples sectores. En este sentido, la articulación territorial se convierte en una estrategia de intersectorialidad efectiva, donde se integran agendas y se optimizan recursos para garantizar el derecho

a aprender (CEPAL & UNESCO, 2020; Reimers & Chung, 2019; WHO, UNESCO, UNICEF & World Bank, 2021; Yáñez-Urbina & Castillo-Cedeño, 2022).

Un buen ejemplo es el Plan Integral de Educación Municipal de Recoleta, en Chile, que vincula escuelas con programas culturales, de salud, nutrición y participación juvenil, logrando aumentar la matrícula y reducir la deserción escolar mediante mesas técnicas de coordinación y participación comunitaria (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2021). Del mismo modo, el programa Comunidades de Aprendizaje, en México, evidencia cómo la participación activa de familias, docentes, estudiantes y organizaciones locales puede transformar las escuelas en espacios más democráticos e inclusivos, generando mejoras en clima escolar, rendimiento académico y cohesión comunitaria (Elboj et al., 2002; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2017).

FIGURA 2. Aportes de la articulación territorial a la mejora educativa



La articulación territorial estimula la innovación pedagógica y organizacional, porque los espacios de colaboración entre actores diversos facilitan la co-creación de soluciones, combinando saberes técnicos, conocimientos empíricos y experiencias de vida.



2.3. Condiciones habilitantes, límites y desafíos de la articulación territorial

La articulación territorial no ocurre de manera espontánea: necesita condiciones estructurales, institucionales y culturales que la hagan posible. Entre los factores que la favorecen está el liderazgo distribuido y el compromiso político: directores de escuelas, autoridades municipales, representantes comunitarios y líderes sociales desempeñan un papel central al dinamizar los procesos.

Cuando el liderazgo se comparte entre actores con diferentes competencias y legitimidades, se fortalece la corresponsabilidad y la capacidad de incidencia territorial (Spillane, 2006; Hargreaves & Fink, 2006). Junto con ello, la confianza mutua y el capital social constituyen un sustrato indispensable. Como señala Putnam (2000), cuando hay confianza entre las personas, es más fácil trabajar juntas. Esa confianza permite una mayor cooperación y reduce los costos de transacción, es decir, el tiempo, el esfuerzo y los recursos que se necesitan para coordinar acciones, negociar acuerdos o asegurarse de que los demás cumplen con lo pactado, especialmente en situaciones de incertidumbre. En educación, estos vínculos horizontales entre escuelas, familias y organizaciones potencian la eficacia de las intervenciones (Ainscow et al., 2012).

Otro elemento clave es la construcción de una visión compartida. Esta debe surgir de procesos participativos, basados en la escucha y la negociación, para evitar que la articulación se

fragmento en acciones aisladas (Murillo & Hernández-Castilla, 2011). De igual modo, se requiere una institucionalidad flexible, capaz de generar formatos de coordinación como mesas de trabajo, planes comunales de educación o plataformas digitales de gestión compartida. La UNESCO (2021) ha señalado que **los marcos flexibles permiten adaptar políticas nacionales a las particularidades locales sin perder coherencia**.

Finalmente, la disponibilidad de recursos materiales, humanos y técnicos resulta decisiva: equipos con competencias en gestión, planificación participativa y evaluación, junto con un financiamiento adecuado, aseguran que los procesos colaborativos trasciendan lo simbólico y produzcan cambios sustantivos (Ferrarezi & Rocha, 2019).

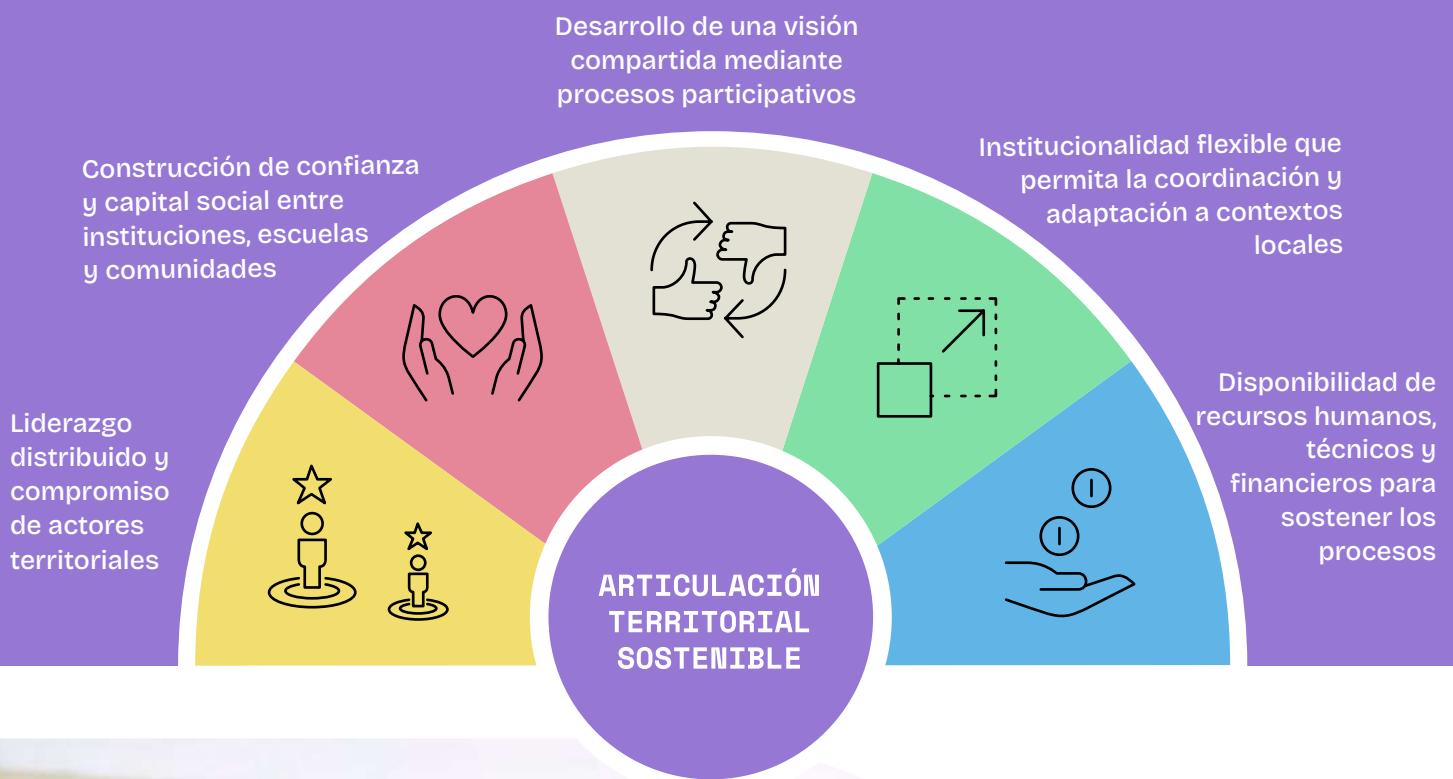
A pesar de estos avances, persisten desafíos y tensiones que limitan el alcance de la articulación territorial. Entre ellos, la desigualdad y las asimetrías entre actores generan tensiones en la toma de decisiones, mientras que la fragmentación de políticas públicas reduce la eficacia de las intervenciones (Bardhan, 2002; Cobo & Moya, 2016).

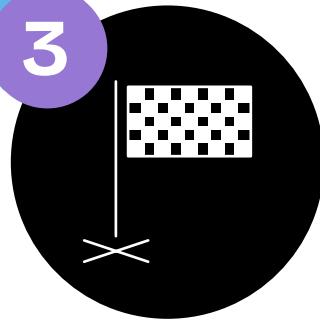
Otros obstáculos relevantes son la dependencia excesiva de liderazgos individuales, las limitaciones normativas derivadas de la centralización educativa y la falta de adecuados instrumentos de evaluación (Murillo & Krichesky, 2015; Santos Guerra, 2005; UNESCO, 2020). Superar estas barreras exige marcos normativos adecuados, gobernanza multinivel, financiamiento basal y mecanismos de acompañamiento y formación que aseguren la sostenibilidad de los procesos.

En síntesis, la articulación territorial en educación es mucho más que una estrategia de gestión: constituye una condición estructural para la justicia y la transformación educativa. Frente a los desafíos del siglo XXI, se vuelve imprescindible repensar la gobernanza educativa desde la colaboración, la diversidad territorial y el trabajo conjunto entre múltiples sectores. Una educación transformadora no se construye de arriba hacia abajo ni de fuera hacia dentro; se construye en red, desde el territorio, con sus actores como protagonistas.



FIGURA 3. Condiciones habilitantes para una articulación territorial sostenible





La articulación territorial puesta en acción

Fundación 99 es una organización que, desde hace más de once años, trabaja con el propósito de mejorar la calidad de vida de habitantes en sectores rurales mediante el fortalecimiento de procesos educativos contextualizados. Su labor se ha desplegado tanto en Chile como en otros países de América Latina, alcanzando un trabajo colaborativo con más de 120 municipios, 850 escuelas, 3.500 docentes y 50 mil estudiantes en cuatro países de la región.

En 2022, la Fundación inició el proyecto Puentes Educativos TP, iniciativa orientada a generar condiciones más favorables para que estudiantes de educación media técnico-profesional (TP) en zonas rurales amplíen sus oportunidades laborales y formativas, favoreciendo un desarrollo más justo e integral de sus trayectorias de vida.

Este proyecto se estructura a través de cinco componentes:

1. Red directiva

Espacios de encuentro para involucrar a los líderes de las comunidades educativas.

2. Formación docente

Centrada en la implementación de la metodología de Aprendizaje y Servicio.

3. Iniciativas de alternancia

Vinculan a los liceos con empresas e instituciones de educación superior mediante charlas, visitas, pasantías, certificaciones y prácticas profesionales.

4. Vinculación con el medio

Alianzas estratégicas para fortalecer redes que potencien las trayectorias formativas.

5. Orientación vocacional

Información vocacional pertinente a estudiantes de sectores rurales. Actualmente, Puentes Educativos TP se implementa en 34 liceos técnico-profesionales de las regiones de La Araucanía y Los Ríos, con el apoyo de Fundación MC y Efecto Colectivo, siempre considerando que cada comunidad educativa está inserta en un territorio con características sociales, geográficas y productivas propias.

La articulación se expresa en varios niveles. Al interior de las comunidades educativas, el proyecto requiere coordinación estrecha con equipos directivos, quienes orientan el rumbo

pedagógico e institucional. Asimismo, la implementación de proyectos de Aprendizaje y Servicio (metodología educativa que integra el aprendizaje curricular con un servicio solidario a la comunidad) demanda la colaboración activa entre docentes de formación general y de especialidad, que acompañan a los estudiantes en iniciativas vinculadas a problemáticas concretas del territorio.

Esta dinámica impulsa, a su vez, la relación con actores locales, juntas de vecinos, organizaciones comunitarias o centros de salud, que enriquecen la pertinencia y el impacto de las acciones desarrolladas. Hacia el exterior, la articulación se extiende a instituciones de educación superior y empresas locales, particularmente en lo relativo a alternancia, vinculación con el medio y orientación vocacional.





La articulación territorial no es solo una estrategia operativa, sino una condición esencial para promover trayectorias educativas más equitativas, contextualizadas y transformadoras.

Estos actores no solo ofrecen espacios formativos, sino que amplían las expectativas y proyectos de vida de los jóvenes. También los sostenedores educacionales cumplen un rol esencial, alineando los objetivos del proyecto con las políticas locales y facilitando las condiciones institucionales para su desarrollo.

La experiencia acumulada por Fundación 99 ha permitido identificar diversos beneficios de este enfoque territorial. La generación de alianzas intra y extra institucionales ha fortalecido la continuidad de las acciones, facilitando el desarrollo de capacidades locales y la sostenibilidad a largo plazo. La participación activa de actores locales ha incrementado la pertinencia de las iniciativas, otorgándoles mayor sentido para los estudiantes y relevancia para la comunidad.

Además, **la articulación ha promovido una comprensión compartida de la mejora educativa como responsabilidad colectiva: distintos actores del territorio reconocen su rol en los procesos formativos, lo que ha favorecido transformaciones tanto en prácticas pedagógicas como en modelos de gestión institucional.**

Estos hallazgos se alinean con la literatura especializada, que destaca que las transformaciones educativas sostenibles requieren enfoques colaborativos, contextualizados y con múltiples actorales (Hargreaves & Fullan, 2012; Rincón-Gallardo, 2019; UNESCO, 2020).

El camino recorrido también ha evidenciado desafíos importantes. Uno de ellos es asegurar la continuidad y el compromiso de los distintos actores en el trabajo articulado. Si bien existe un objetivo común, cada institución opera con tiempos,

agendas y prioridades distintas, lo que dificulta la sostenibilidad de los vínculos y las acciones conjuntas en el mediano plazo. Otro desafío ha sido la evaluación del impacto de la articulación territorial. Debido a que cada actor contribuye desde distintos frentes y con mecanismos diversos, resulta complejo unificar criterios e instrumentos de medición. La falta de tiempos específicos para

sistematización y monitoreo limita la generación de aprendizajes que permitan retroalimentar los procesos en curso.

A partir de esta experiencia, la Fundación ha identificado condiciones habilitantes para favorecer una articulación territorial significativa. En primer lugar, la existencia de una visión compartida y objetivos comunes resulta crucial. Cuando los actores se alinean en torno a una causa común, con claridad respecto a alcances y expectativas, los procesos avanzan con mayor fluidez y los resultados tienden a ser más sostenibles. En segundo lugar, los liderazgos comprometidos, tanto a nivel institucional como territorial, son esenciales. El compromiso activo de estos líderes permite movilizar recursos, dinamizar procesos, impulsar decisiones y sostener el trabajo en contextos de alta complejidad.

En definitiva, la experiencia de Fundación 99, y en particular de Puentes Educativos TP, **muestra que la articulación territorial no es solo una estrategia operativa, sino una condición esencial para promover trayectorias educativas más equitativas, contextualizadas y transformadoras.** En contextos rurales, donde las brechas estructurales son más pronunciadas, el trabajo colaborativo entre escuelas, comunidades, gobiernos locales, empresas e instituciones de educación superior se vuelve indispensable para construir oportunidades reales para las y los jóvenes. La enseñanza central de este proceso es clara: la educación mejora cuando se teje colectivamente, desde el territorio y con quienes lo habitan.





Conclusiones y recomendaciones

La articulación territorial no constituye un componente accesorio de las innovaciones educativas, sino una condición estructural que define su pertinencia, legitimidad y sostenibilidad. La evidencia revisada, junto con la experiencia de Fundación 99, muestra que la innovación educativa solo adquiere potencia transformadora cuando se construye con el territorio y no sobre el territorio. Desde esta perspectiva, más que introducir dispositivos o metodologías, el desafío central para organizaciones de la sociedad civil y programas estatales es redefinir la forma en la que se relacionan con los actores territoriales y los procesos educativos locales.

A partir de este marco, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a promover una articulación territorial efectiva y justa en la instalación de innovaciones educativas:

1. Reconocer el territorio como actor educativo y no solo como contexto de intervención

El punto de partida de toda innovación educativa debe ser comprender el territorio como un actor epistémico, político y cultural, portador de saberes, memorias pedagógicas y proyectos

educativos propios. Las comunidades rurales chilenas, como muestran tanto la experiencia de Fundación 99 como diversos casos latinoamericanos, cuentan con repertorios culturales, sistemas de cuidado y horizontes de futuro que deben ser reconocidos y valorizados. Esto exige procesos iniciales de diagnóstico participativo, escucha activa y lectura situada, así como la capacidad institucional de ajustar, adaptar y rediseñar la innovación en función de las prioridades definidas por el propio territorio y no únicamente desde supuestos externos.

2. Instalar gobernanza colaborativa e intersectorial como soporte de la innovación

La articulación territorial requiere dispositivos formales y permanentes de gobernanza colaborativa que distribuyan liderazgo, la decisión y la responsabilidad entre múltiples actores. En los territorios rurales, el liderazgo educativo se expresa en directivos escolares, docentes, dirigentes comunitarios, gobiernos locales, instituciones de educación superior, gremios productivos, organizaciones sociales, centros de salud y espacios culturales. Las innovaciones no pueden depender de coordinaciones centralizadas o equipos acotados, sino que necesitan mesas de decisión, protocolos de co-gestión y mecanismos de priorización conjunta. Este enfoque intersectorial no solo amplía capacidades operativas, sino que redistribuye poder, dimensión central para avanzar hacia la justicia territorial.

3. Construir confianza territorial como principal factor de sostenibilidad

La evidencia demuestra que la sostenibilidad de las innovaciones educativas no depende principalmente del financiamiento, la tecnología o la sofisticación metodológica, sino de la confianza. La construcción de vínculos confiables entre instituciones, escuelas y comunidades permite sostener los procesos más allá de los ciclos presupuestarios o los cambios de autoridades. La experiencia de Puentes Educativos TP muestra que la confianza territorial se construye mediante coherencia, presencia sostenida, cumplimiento de compromisos y reconocimiento simbólico de los actores locales, más que a través de dispositivos técnicos. Sin confianza, la articulación es frágil; con confianza, la innovación se transforma en patrimonio comunitario y no en un programa externo.

4. Asumir la innovación como un proceso de aprendizaje mutuo

Instalar innovación educativa con enfoque territorial implica renunciar a la lógica de transferencia unidireccional del conocimiento (experto-territorio) y promover dinámicas de co-construcción, experimentación conjunta y mejora iterativa. Las experiencias latinoamericanas revisadas muestran que los mayores impactos académicos y comunitarios se producen cuando existen espacios de intercambio pedagógico, diálogo igualitario y trabajo colaborativo entre actores diversos. La innovación diseñada de manera cerrada

pierde sentido y legitimidad; en cambio, la innovación situada fortalece la apropiación, el sentido de pertenencia y la agencia colectiva del territorio.

5. Evaluar la articulación territorial como una dimensión clave de la innovación educativa

La articulación territorial exige sistemas de evaluación específicos que vayan más allá de los resultados de aprendizaje disciplinario. Evaluar la articulación implica observar la calidad de los vínculos, la circulación de información, la capacidad de respuesta intersectorial, la permanencia de alianzas en el tiempo y el fortalecimiento de capacidades institucionales locales. Incorporar estos indicadores permite evaluar la capacidad sistémica del territorio y no solo el desempeño escolar, reconociendo que la justicia educativa se construye también en las relaciones, los procesos y las estructuras de gobernanza.

En síntesis, una organización de la sociedad civil o un programa estatal que busque instalar innovaciones educativas orientadas a la justicia territorial debe reconocer al territorio como actor, distribuir liderazgo y decisión, construir confianzas sostenidas, co-diseñar soluciones situadas, evaluar la articulación como variable estratégica y apostar por procesos de densificación comunitaria.

La articulación territorial no debe entenderse como un hito puntual, sino como una práctica continua que reorganiza el poder, la producción de

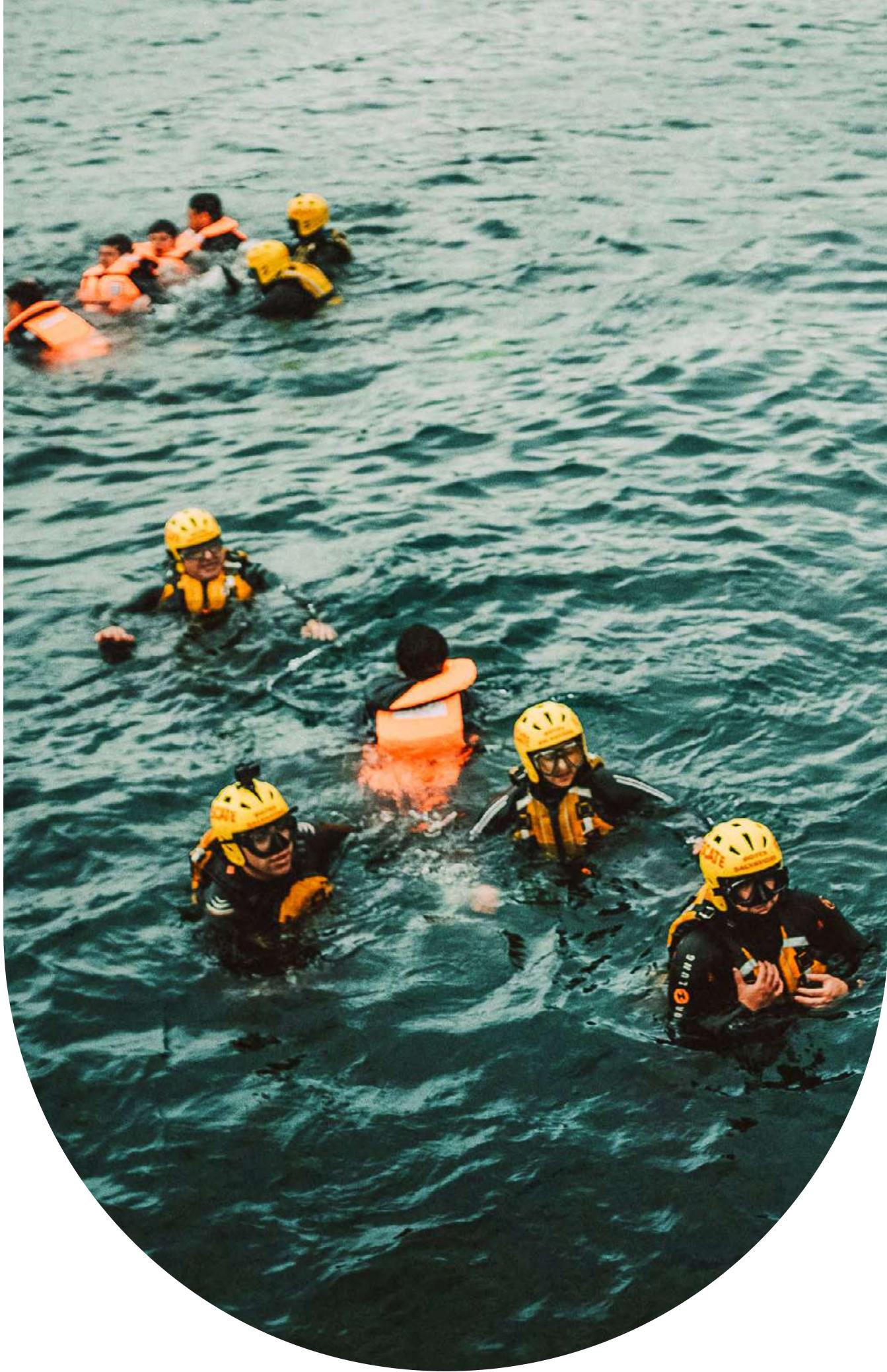
La confianza se construye con coherencia, presencia sostenida, cumplimiento de compromisos y reconocimiento simbólico de los actores locales. Sin ella, la articulación territorial es frágil; con ella, la innovación se transforma en patrimonio comunitario y no en un programa externo.

conocimiento y la capacidad colectiva para diseñar el futuro educativo. Del mismo modo, la justicia territorial educativa no se alcanza únicamente ampliando cobertura o replicando modelos técnicos estandarizados. Se alcanza cuando las comunidades deciden transformar su futuro educativo junto a otros actores y desde su propio lugar.

Referencias bibliográficas

1. Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2012). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192–202. <https://doi.org/10.1177/1365480206069014>
2. Alburquerque, F. (2004). *Desarrollo económico local y descentralización en América Latina: Un análisis comparado*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5760>
3. Bardhan, P. (2002). Decentralization of governance and development. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 185–205. <https://doi.org/10.1257/089533002320951037>
4. Barros, C., & Caro, P. (2021). *Educación, territorio y desigualdades: Claves para una nueva agenda educativa*. FLACSO-Chile.
5. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC). (2021). *Innovaciones educativas en contexto: Estudios de caso en escuelas chilenas*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
6. CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas.
7. Cobo, C., & Moya, F. (2016). *Innovación educativa y territorio: Claves para la transformación desde lo local*. Fundación Santillana.
8. Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Editorial Graó.
9. Ferrarezi, E., & Rocha, E. (2019). Política pública e territórios: Governança, participação e redes sociais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 21(2), 305–322. <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2019v21n2p305>
10. Flecha, R., & Soler, M. (2014). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación para cambiar la sociedad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 37–46.
11. Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2017). *Comunidades de aprendizaje: Una propuesta para la transformación educativa*. ICE – Universidad de Barcelona.
12. García-Huidobro, J. E. (2019). Participación y comunidad en la mejora educativa: Lecciones desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 45–64.
13. Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
14. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
15. López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2010. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187487>
16. Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2018). *Evaluación del modelo de Redes Educativas Rurales*. Dirección de Innovación Tecnológica en Educación. <https://www.minedu.gob.pe>
17. Murillo, F. J., & Duk, C. (2018). La equidad y la inclusión en la educación en América Latina: Perspectivas y avances. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11–30.

18. **Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011).** La mejora de la escuela desde el trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, (356), 369–393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-064>
19. **Murillo, F. J., & Krichesky, G. (2015).** *La mejora de la educación en contextos de pobreza y vulnerabilidad*. Fundación Santillana.
20. **Pimente, M., Mujica, M., Gutiérrez, C., & López, M. (2021).** Relación capital social, educación superior y desarrollo local sostenible. *Multiciencias*, 8(Extraordinario).
21. **Portes, A. (2010).** *Economic sociology: A systematic inquiry*. Princeton University Press.
22. **Putnam, R. D. (2000).** *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
23. **Raczynski, D., & Serrano, C. (2001).** *Descentralización: nudos críticos*. CIEPLAN.
24. **Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2019).** *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press.
25. **Rincón-Gallardo, S. (2019).** *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429464287>
26. **Santos, B. de S. (2000).** *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. CLACSO.
27. **Santos Guerra, M. Á. (2005).** *La evaluación como aprendizaje*. Editorial Graó.
28. **Spillane, J. P. (2006).** *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
29. **UNESCO. (2015).** *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
30. **UNESCO. (2017).** *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.
31. **UNESCO. (2020).** *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
32. **UNESCO. (2021).** *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
33. **UNICEF. (2019).** *Garantizar el derecho a aprender de todos los niños y niñas: La educación como motor de equidad e inclusión*. UNICEF.
34. **WHO, UNESCO, UNICEF & World Bank. (2021).** *Global framework for reopening schools*. WHO.
35. **Yáñez-Urbina, C., & Castillo-Cedeño, F. (2022).** Intersectorialidad y políticas educativas: Aprendizajes para la equidad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 8(15), 45–63.



SÉPTIMA CLAVE

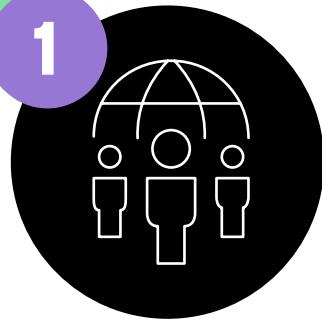
Incidir en el espacio público

La transformación educativa no se juega solo en la implementación local, sino en la capacidad de llevar la experiencia, la evidencia y la voz de la sociedad civil a las políticas públicas. En contextos complejos y desiguales, la incidencia es el puente que permite que las innovaciones escalen y se sostengan.



AUTORA
Catalina Lyon





Sociedad civil, políticas educativas y escalamiento sostenible

Transformar la educación en América Latina no puede limitarse a iniciativas locales bien intencionadas. Para lograr cambios sistémicos que promuevan calidad, equidad y sostenibilidad es necesario incidir en las estructuras normativas, institucionales y presupuestarias que rigen los sistemas educativos.

Transformar la educación en América Latina no puede limitarse a iniciativas locales bien intencionadas. Para lograr cambios sistémicos que promuevan calidad, equidad y sostenibilidad es necesario incidir en las estructuras normativas, institucionales y presupuestarias que rigen los sistemas educativos.

En este escenario, la incidencia política ejercida desde la sociedad civil se configura como una herramienta estratégica para que las innovaciones educativas no se diluyan con el tiempo, sino que escalen y se consoliden como

políticas públicas (Torres del Castillo, 2007; Kockelkoren et al., 2023). En otras palabras, permite que proyectos exitosos a pequeña escala se traduzcan en transformaciones estructurales de alcance nacional (González, 2022; Brookings Institution, 2019b).

Durante décadas, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) que trabajan en el ámbito educativo se enfocaron principalmente en la provisión directa de servicios: programas de alfabetización, apoyo escolar, escuelas comunitarias, formación docente, entre otros. Sin embargo, en las últimas



dos décadas ha emergido con fuerza un segundo rol: el de influir en las decisiones públicas sobre educación, tanto en el diseño de políticas como en su implementación y monitoreo (GCE, 2021; Azevedo et al., 2020).

Este giro ha sido impulsado por procesos de democratización, una mayor disponibilidad de datos y una comprensión ampliada del derecho a la educación, que reconoce la participación en la política educativa como parte del ejercicio ciudadano (UNESCO, 2017). La ciudadanía organizada ya no se limita a ejecutar proyectos, sino que también busca incidir en las reglas del juego que configuran el sistema educativo. Así lo muestran las experiencias documentadas para el caso chileno, donde las OSC han tenido un rol central en la provisión de apoyos y en la

defensa de derechos de la infancia y otros grupos vulnerables (Irarrázaval & Sanhueza, 2019).

Incidir no implica exclusivamente confrontar o presionar al Estado. La incidencia política puede ejercerse a través de diversas estrategias, que van desde la generación y movilización de evidencia, la participación en consejos consultivos, la articulación de coaliciones y el diseño de propuestas técnicas hasta la creación de espacios de diálogo intersectorial (Start & Hovland, 2004; Stone, 2008).

En esta línea, Gaventa y Barrett (2012) sostienen que la participación ciudadana estratégica tiene mayor impacto cuando es sostenida, basada en evidencia y conectada con instituciones formales. Desde esta perspectiva, la sociedad civil



puede ejercer influencia desde una postura propositiva y colaborativa, no únicamente contestataria.

La experiencia latinoamericana ha mostrado que los procesos de incidencia más efectivos suelen combinar tres elementos clave: una narrativa política movilizadora, una propuesta técnica respaldada por evidencia, y un poder social articulado (Mundy & Menashy, 2014; Cárdenas et al., 2019). Iniciativas como las impulsadas por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) o la Campaña Mundial por la Educación (GCE) han demostrado que la articulación entre organizaciones de base, expertos, docentes y estudiantes puede generar presión suficiente para impulsar reformas estructurales, como la eliminación de tarifas escolares o

el aumento del gasto público en educación (GCE, 2021; CLADE, 2023). Estas coaliciones amplias logran legitimidad ante la opinión pública y los tomadores de decisión, facilitando la incorporación de sus propuestas en la agenda política.

En el caso chileno, organizaciones como Educación 2020, Fundación Belén Educa y, más recientemente, Fundación Kiri, han ensayado distintos caminos hacia la incidencia, desde enfoques técnicos sustentados en evidencia hasta movimientos ciudadanos de carácter más disruptivo. Todos han contribuido a instalar temas relevantes en el debate público y a incidir en decisiones del Estado en materia educativa (Bellei & Orellana, 2021; Cox, 2019).

En este proceso, el éxito de la incidencia no depende exclusivamente del tamaño



o visibilidad de una organización, sino también de su capacidad para construir relaciones de confianza, generar conocimiento útil y presentar propuestas viables en momentos clave del ciclo de políticas (Kingdon, 2011; Menashy, 2019). Esta labor exige tanto capacidad técnica como capital relacional y político, y requiere de una estrategia sostenida en el tiempo.

La literatura sobre escalamiento de innovaciones educativas enfatiza que, para que estas se mantengan y amplíen, no basta con demostrar su efectividad en contextos acotados: es imprescindible que se integren en marcos normativos, presupuestarios e institucionales que aseguren su continuidad (Hartmann & Linn, 2008; UNESCO, 2021). En este sentido, **la incidencia actúa como un puente entre el éxito local y el cambio estructural.** Como advierte el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (2007), en América Latina es común que cada nuevo gobierno impulse sus propias políticas, descontinuando las anteriores y generando un ciclo de iniciativas fragmentadas y de corto plazo. Frente a esta realidad, incidir en políticas de largo aliento se hace fundamental para garantizar la sostenibilidad de los avances.

Por otra parte, se ha observado que las OSC con mayor capacidad de influencia suelen integrarse en redes de políticas (policy networks), donde interactúan con autoridades, académicos, organismos internacionales y otros actores relevantes. En estos espacios se co-construyen marcos de acción y recomendaciones de políticas (Stone, 2008; Ball & Junemann, 2012),

lo que permite que la sociedad civil desempeñe un rol activo en la gobernanza del sistema educativo.

Otro aspecto central es el uso estratégico del conocimiento. Como señalan Barreto et al. (2024) y Davies (2013), no basta con producir evidencia: también es necesario traducirla, adaptarla y comunicarla de manera pertinente a distintos públicos, incluyendo tomadores de decisión, medios de comunicación y ciudadanía (Start & Hovland, 2004). La forma en la que se presenta la información (claridad, relevancia, oportunidad) puede ser tan decisiva como su contenido. Cuando las OSC sustentan sus propuestas en datos confiables y evaluaciones rigurosas, refuerzan su legitimidad y capacidad de persuasión (Pollard & Court, 2005).

La incidencia política conlleva desafíos importantes:

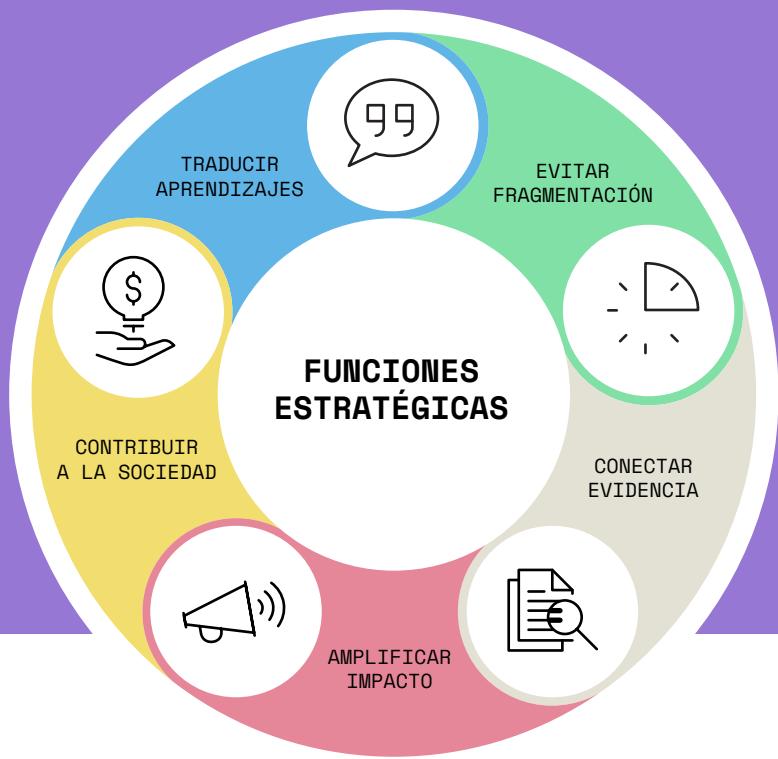
- a. Mantener la independencia sin romper el vínculo con el Estado**
- b. Asegurar financiamiento para actividades no siempre contempladas en los esquemas tradicionales de cooperación**
- c. Operar en contextos políticos inestables o poco receptivos a la participación**

(Overseas Development Institute – ODI, 2016; World Vision, 2020).

Con todo, la experiencia acumulada muestra que, cuando la incidencia es estratégica, articulada y legítima, es posible generar transformaciones estructurales desde la sociedad civil, incluso sin un mandato político explícito.

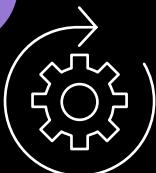
FIGURA 1. Funciones estratégicas de la incidencia educativa desde la sociedad civil

- a. Traducir aprendizajes territoriales en propuestas de política pública
- b. Evitar la fragmentación y discontinuidad de innovaciones educativas exitosas
- c. Conectar evidencia técnica con procesos de toma de decisión
- d. Amplificar el impacto de iniciativas locales hacia transformaciones sistémicas
- e. Contribuir a la sostenibilidad institucional y financiera de las innovaciones



Este capítulo analiza las condiciones y prácticas que permiten a las organizaciones de la sociedad civil incidir efectivamente en las políticas públicas educativas. A partir de una revisión conceptual y de experiencias internacionales y nacionales, se abordan aspectos clave como las capacidades institucionales requeridas, la construcción de legitimidad técnica y política, y las estrategias más efectivas para influir en el ciclo de políticas. Además, se explora el vínculo entre la incidencia, el escalamiento y la sostenibilidad de innovaciones educativas, con especial atención al caso de Fundación Kiri en Chile. El objetivo es ofrecer una hoja de ruta práctica para OSC y tomadores de decisión que comprenden que incidir no es un lujo opcional, sino una condición indispensable para transformar de manera sostenible el sistema educativo.





Incidir para transformar

Por incidencia política se entienden los esfuerzos deliberados de la ciudadanía organizada para influir en la formulación e implementación de políticas públicas, mediante estrategias de persuasión y presión dirigidas a autoridades gubernamentales u otros actores con poder de decisión en temas de interés público.

Se trata de una herramienta de participación ciudadana complementaria a los canales formales (elecciones, cabildos abiertos, etc.), que permite a diversos sectores de la sociedad civil avanzar sus agendas de forma democrática y sistemática en asuntos que afectan sus vidas (Torres, 2007; SEGIB, 2024; Guzmán et al., 2022; Shin et al., 2024; Asimakopoulos et al., 2025). De hecho, en las últimas décadas muchas organizaciones no estatales han incorporado la incidencia política como una línea regular de trabajo, lo que se refleja en la proliferación de cursos, manuales y reportes dedicados al tema (Torres, 2007; Fundación Ecosur, 2022; Tapia et al., 2010).

En el campo educativo, incidir en las políticas públicas se ha vuelto un objetivo común para numerosos grupos y OSC que operan por fuera del Estado y del mercado (Torres, 2007; Gebremedhin et al., 2023). Durante gran parte del siglo XX, las organizaciones civiles que trabajan en educación se centraron en proveer servicios directos. Sin embargo, desde fines de la década de 1990 se observa un aumento significativo de la incidencia y la defensa del derecho a la educación por parte de estas organizaciones (Gebremedhin et al., 2023).

Investigaciones recientes confirman que la presencia de actores no estatales diversos en la incidencia

educativa ha llegado a moldear efectivamente políticas nacionales en múltiples contextos del Sur Global, especialmente a partir de la apertura democrática post años 90 (Gebremedhin & Hossain, 2024). En suma, la incidencia política en educación se ha consolidado como un mecanismo clave para que la sociedad civil participe en la transformación de los sistemas educativos, más allá de la implementación de proyectos aislados.

A continuación se presentan los hallazgos de la revisión de literatura en dos apartados. Primero, se exploran las formas y estrategias mediante las cuales las organizaciones no estatales han ejercido incidencia; luego, se indaga en cómo la evidencia y la búsqueda de sostenibilidad de las innovaciones son recursos que potencian la incidencia de una organización educativa. Esto sentará las bases para derivar, en secciones posteriores, recomendaciones prácticas para la incidencia desde la sociedad civil, complementadas con la experiencia del equipo gestor del programa Ecosistemas Territoriales de Bienestar de Fundación Kiri.

2.1 Formas y estrategias de incidencia: De la confrontación al trabajo colaborativo

Al hablar de incidencia política, a veces se piensa únicamente en activismo confrontacional o lobby tradicional ante legisladores. No obstante, la incidencia puede ejercerse de maneras más indirectas y colaborativas, especialmente en el ámbito educativo.

Estudios sobre la participación de la sociedad civil en políticas educativas plantean que incidir no implica

En América Latina es común que cada nuevo gobierno impulse sus propias políticas y descontinúe las anteriores. Frente a esta realidad, incidir en políticas de largo aliento se hace fundamental para garantizar la sostenibilidad de los avances.



necesariamente confrontación abierta, sino que puede materializarse a través de la producción de evidencia, la visibilización de problemáticas y la promoción de diálogos multi-actorales (Mendizabal et al., 2006; Torres, 2007; Gebremedhin & Hossain, 2024; Gebremedhin et al., 2023).

En la práctica, **muchas OSC han adoptado un enfoque constructivo: en lugar de posicionarse solo como grupos de presión externos, actúan como facilitadores que reúnen a académicos, tomadores de decisión, comunidades escolares y otros actores para deliberar con base en datos y propuestas técnicas** (Lokot & Wake, 2021).

Esta articulación de espacios de encuentro y aprendizaje compartido

permite influir en la agenda pública de manera sutil pero efectiva. Por ejemplo, informes latinoamericanos señalan que una de las principales fortalezas de las coaliciones educativas de la sociedad civil es su capacidad de articular la base comunitaria con instancias de poder locales, nacionales e incluso internacionales, tejiendo alianzas intersectoriales amplias (Campaña Latinoamericana por la Educación, 2014). De esta forma, las organizaciones pueden legitimar demandas y propuestas ante la opinión pública y el Estado mediante consensos informados y una presión social estratégica. La estrategia pasa por ganar espacios de interlocución, aportar soluciones y construir relaciones de confianza con autoridades y otros actores clave.

FIGURA 2. Estrategias de incidencia política en educación





Un elemento central en estas estrategias es el uso de la evidencia y el conocimiento. **La incidencia basada en evidencia implica recoger datos, realizar investigaciones y generar conocimiento aplicado que respalde las propuestas de cambio** (Pollard & Court, 2005). Así aumenta la credibilidad de la sociedad civil ante autoridades y medios de comunicación, mejorando su capacidad de persuasión (Pollard & Court, 2005; CLADE, 2014).

Como señaló un estudio del Overseas Development Institute, la calidad y cantidad de evidencia utilizada por las OSC está directamente relacionada con su influencia en las políticas. Esta construcción de evidencia suele complementarse con acciones de comunicación: campañas mediáticas,

publicaciones, participación en foros públicos, etc., que posicen en la agenda las problemáticas detectadas.

A su vez, la creación de espacios de diálogo multisectorial –mesas redondas, consejos consultivos, cabildos educativos– permite que distintos actores (autoridades, docentes, familias, organizaciones) se sientan partícipes de las soluciones, incrementando así la legitimidad de las políticas propuestas (Campaña Latinoamericana por la Educación, 2014).

La incidencia efectiva en educación suele combinar técnica y política: evidencia sólida para fundamentar el qué y el porqué del cambio, junto con articulación y comunicación estratégica para el cómo y con quién lograr ese cambio.

Cabe mencionar que incluso con un enfoque colaborativo, las OSC deben cuidar su autonomía política. Mantener una posición independiente y, llegado el caso, crítica frente al Estado es importante para evitar que las organizaciones diluyan su voz o sean cooptadas, lo que debilitaría su capacidad de incidencia (Banks et al., 2015).

Las OSC exitosas en incidencia suelen lograr un equilibrio: colaboran y dialogan con las autoridades, pero sin renunciar a su misión y principios (Banks et al., 2015). Esto les permite, por ejemplo, participar en mesas de trabajo gubernamentales aportando evidencia y experiencia, pero a la vez mantener la libertad de denunciar o movilizar apoyo ciudadano cuando ciertos cambios encuentran resistencia. Al final, la legitimidad de la sociedad civil como actor influyente depende tanto de su conocimiento técnico como de su respaldo social; de ahí la importancia de ampliar la base

de apoyo (organizaciones aliadas, comunidades locales, movimientos sociales) y de proyectarse ante la opinión pública como un interlocutor válido e independiente.

2.2. Incidencia, impacto y sostenibilidad de la innovación educativa

Un eje fundamental para comprender la relevancia de la incidencia política es su vínculo con el impacto, la escalabilidad y la sostenibilidad de las innovaciones sociales en educación.

Por más exitosos que sean en su ejecución acotada, las intervenciones piloto o programas locales innovadores difícilmente transformarán el sistema educativo si no logran influir en las estructuras mayores (normativas, institucionales, financieras) que conforman dicho sistema (Pollard & Court, 2005; Adelman & Taylor, 2007). En otras palabras, **sin cambios en las políticas o en las prácticas institucionales a gran escala, los**



efectos de una innovación tienden a diluirse con el tiempo (FONDEP, 2018). De lo contrario, se corre el riesgo de que una solución efectiva quede limitada a un proyecto puntual y desaparezca cuando se agoten sus recursos o cuando cambien las autoridades de turno (Bellei & Orellana, 2021).

En efecto, tal como establece Carbajo (2007), cada nuevo gobierno suele llegar con sus propios planes e iniciativas, sin dar continuidad a lo anterior, lo que impide consolidar progresos sostenibles. Este patrón refuerza la importancia de influir en normativas, presupuestos y estructuras, para lograr que una innovación educativa deje de depender de personas o fondos específicos y pase a ser parte de la política pública permanente (Pollard & Court, 2005; Banks et al., 2015).

Por ejemplo, el impacto de una OSC con un modelo pedagógico exitoso en escuelas vulnerables será mucho mayor si consigue que el Ministerio de Educación adopte ese modelo en el currículo nacional o en programas oficiales, garantizando así su alcance masivo y financiamiento a largo plazo. La evidencia internacional muestra que lograr el apoyo gubernamental y aliarse con actores locales clave es esencial para escalar una innovación educativa más allá del piloto (FONDEP, 2018).

En suma, la incidencia política actúa como puente entre la innovación y la política pública (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020): permite que las soluciones innovadoras escapen del aislamiento, se amplifiquen en cobertura y queden protegidas institucionalmente para perdurar en el tiempo.



La incidencia política en educación se ha consolidado como un mecanismo clave para que la sociedad civil participe en la transformación de los sistemas educativos, y no se quede sólo en la implementación de proyectos aislados.



Pero no solo la sostenibilidad está en juego; también el impacto sistémico. Muchos de los problemas que las innovaciones educativas abordan (por ejemplo, la brecha de calidad, el bienestar socioemocional de los estudiantes o la desigualdad en el acceso a la educación) tienen raíces estructurales (López et al., 2021; OECD, 2024b). Hacerse cargo de ellas requiere cambios en los mecanismos propios del sistema, los cuales trascienden lo que un proyecto aislado puede lograr. Por eso, una estrategia integral de impacto implica combinar la implementación local con la incidencia en políticas nacionales (Adelman & Taylor, 2007).

Ahí, **las OSC ocupan aquí un lugar estratégico: por un lado, están cerca de las comunidades y comprenden las necesidades del terreno; por otro, pueden traducir esos aprendizajes en propuestas técnicas viables y ejercer presión para que las autoridades escalen las soluciones**

(Banks et al., 2015). De este modo, la incidencia amplifica el impacto de las innovaciones al llevarlas de lo micro (escuela, comunidad) a lo macro (sistema educativo).

Además, incidir es clave para la sostenibilidad financiera de las soluciones. Un proyecto financiado por filantropía o cooperación internacional suele tener horizonte limitado (Banks et al., 2015); en cambio, si sus prácticas se adoptan como política pública, pasan a formar parte del presupuesto estatal, con recursos más estables. De esta manera, la incidencia en la esfera de las políticas educativas es el factor que convierte una innovación exitosa en una transformación estructural.

Sin incidencia, las iniciativas innovadoras corren el riesgo de quedarse en anécdotas locales; con incidencia, pueden escalar y cambiar las reglas del sistema para beneficiar a muchos más actores de manera permanente (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020).

FIGURA 3. Condiciones para una incidencia educativa sostenible y efectiva

-  Legitimidad técnica basada en evidencia rigurosa
-  Legitimidad social construida desde el territorio y las comunidades
-  Capacidad institucional para sostener relaciones y procesos en el tiempo
-  Articulación con actores clave del sistema educativo
-  Sensibilidad al ciclo de políticas y a las ventanas de oportunidad
-  Autonomía crítica frente al Estado, combinada con colaboración estratégica



Ecosistemas Territoriales de Bienestar: Un desafío de transformación

Desde Fundación Kiri sostenemos que el bienestar y la salud mental infanto-juvenil no pueden depender exclusivamente de intervenciones escolares aisladas. En respuesta a esta convicción, en 2021 iniciamos la implementación del programa Ecosistemas Territoriales de Bienestar, una iniciativa orientada a fortalecer el desarrollo socioemocional de niñas y niños de 3º a 6º básico en contextos de alta vulnerabilidad.

Para ello, articulamos un enfoque integral que combina formación docente, talleres culturales, científicos y deportivos, trabajo con redes educativas y circuitos interescolares, entendiendo que el bienestar se construye colectivamente y desde múltiples dimensiones del entorno educativo.

El programa se ha desarrollado en tres regiones del país —Ñuble, La Araucanía y la Región Metropolitana—, adaptando su diseño a las características de cada territorio. Esta diversidad ha permitido

recoger aprendizajes que alimentan una propuesta sensible al contexto y, al mismo tiempo, escalable y transferible.

Uno de los hallazgos tempranos fue que problemas como el deterioro de la salud mental estudiantil, la escasa coordinación intersectorial y la limitada preparación docente en habilidades socioemocionales no pueden abordarse únicamente desde la lógica de la intervención directa. Estos desafíos revelaron la necesidad de transitar hacia un enfoque que combine acción local con proyección estructural.

En este proceso, **la incidencia en políticas públicas emergió como un componente estratégico, no planificado desde el origen, pero fundamental para dar continuidad y profundidad al impacto del programa.** La experiencia territorial nos ha demostrado que transformar la educación implica generar condiciones institucionales que sostengan las innovaciones más allá de sus contextos de origen.

3.1. Articulación como eje de acción

Nuestro principal mecanismo de incidencia ha sido la articulación multisectorial, entendida como la creación de espacios sostenidos de diálogo entre tomadores de decisión, académicos, comunidades escolares y organizaciones de la sociedad civil. En lugar de posicionarnos como una voz única, hemos optado por facilitar procesos en los que puedan converger múltiples actores que comparten preocupaciones y horizontes comunes en torno al bienestar escolar.

Uno de los espacios más relevantes en este sentido ha sido el Congreso Anual de Niñez, Salud Mental y Bienestar, que organizamos desde 2021. Este evento ha convocado a universidades, equipos municipales, autoridades, especialistas y representantes de organizaciones sociales con el objetivo de compartir evidencia, visibilizar necesidades y construir una agenda colectiva. La recurrencia y apertura de este encuentro han fortalecido la legitimidad de nuestra propuesta y han contribuido a instalar el bienestar socioemocional como un eje prioritario en las discusiones educativas locales.



3.2. Evaluación y evidencia como pilares

Desde sus inicios, el programa ha estado guiado por una teoría de cambio explícita, que ha orientado evaluaciones sistemáticas en distintos niveles: diagnóstico de necesidades, evaluación de procesos y medición de resultados. Estas evaluaciones han sido tanto cualitativas como cuantitativas, e incluyen mediciones internas y externas realizadas en colaboración con universidades y centros especializados.

Esta orientación hacia la evidencia ha permitido mejorar continuamente el diseño e implementación del programa, al mismo tiempo que ha fortalecido su legitimidad técnica frente a otros actores del sistema educativo. Gracias a este respaldo, ha sido posible establecer vínculos de confianza y posicionar nuestras propuestas como relevantes, factibles y coherentes con los desafíos actuales de la política educativa.

3.3. Aprendizajes institucionales

A lo largo de la implementación del programa, hemos identificado algunos aprendizajes centrales en materia de incidencia.

En primer lugar, hemos descubierto que el diálogo multisectorial fortalece la legitimidad. Las transformaciones duraderas se sostienen cuando se construyen a partir de consensos amplios y evidencia compartida. Mantenemos un diálogo abierto y sostenido durante todo el año con una red de profesionales, tomadores de decisión, autoridades, académicos e investigadores que trabajan por y para la infancia. Con ellos compartimos diagnósticos, prioridades y rutas de acción que facilitan acuerdos implementables y con respaldo amplio. Además, desarrollamos estrategias de incidencia conjunta, reforzando la visibilidad y el apoyo a estas acciones.

Segundo, como lo planteamos en el punto 3.2, estamos convencidos de que



la evaluación rigurosa es indispensable. Contar con datos objetivos sobre los efectos de nuestras intervenciones ha sido clave para orientar decisiones internas, identificar aprendizajes y comunicar resultados de forma creíble. Por ello, trabajamos con una teoría de cambio, mediciones pre y post y seguimiento de fidelidad de implementación. Este enfoque nos permite optimizar la toma de decisiones, ajustar el diseño sobre la marcha, priorizar recursos, focalizar apoyos donde existen mayores brechas e informar con claridad a equipos y autoridades. A la vez, fortalece la rendición de cuentas y sustenta decisiones de escalamiento o corrección.

Tercero, es importante destacar que la incidencia es un camino progresivo. La práctica territorial nos llevó a reconocer que la transformación real requiere construir legitimidad colectiva y tender puentes hacia la política pública (Start & Hovland, 2004). En concreto, avanzamos por iteraciones: **partimos escuchando en el territorio —levantando necesidades, capacidades y límites de cada contexto— y contrastamos esos hallazgos con conversaciones directas con autoridades educativas, para formular propuestas atingentes y viables en sus tiempos y marcos de acción.** Este aprendizaje consolidó capacidades internas del equipo, afinó una sensibilidad especial al territorio y a los tomadores de decisión y nos permitió pasar de la lógica del proyecto a una ruta de incidencia sostenida, con metas realistas, seguimiento y retroalimentación permanente.

Por último, cabe mencionar que el

financiamiento de la incidencia sigue siendo un desafío. La generación de conocimiento, la participación en espacios públicos y la articulación estratégica requieren recursos constantes que no siempre están contemplados en los esquemas de financiamiento tradicional. Potenciamos las alianzas que nacen de la propia incidencia, reduciendo costos y asegurando continuidad más allá de los ciclos de financiamiento. Estas colaboraciones, cimentadas en objetivos comunes y confianza, nos permiten concentrar recursos en acciones de alto valor público sin tensionar el presupuesto operativo.





Conclusiones y recomendaciones

A partir de la literatura revisada y la experiencia concreta de Fundación Kiri, se proponen las siguientes recomendaciones para OSC y colectivos ciudadanos que deseen influir en las políticas públicas educativas:

1. Anclar la incidencia en evidencia robusta y contextualizada

Invertir en la evaluación rigurosa de los programas y en la generación de datos pertinentes es esencial para ganar legitimidad frente a tomadores de decisión. Idealmente, las acciones de incidencia deben apoyarse en una teoría de cambio clara y en evidencias de necesidades, procesos y resultados. Este tipo de información, presentada de manera clara y vinculada a soluciones viables, resulta muy persuasiva en contextos de formulación de políticas (Start & Hovland, 2004; Hartmann & Linn, 2008). Las OSC deben recordar que evidencia es poder: utilizar datos sólidos aumenta su credibilidad y capacidad de influencia.

2. Participar en redes colaborativas y multisectoriales

La incidencia no se potencia cuando se realiza de forma aislada: es fundamental unirse o conformar plataformas colectivas. Participar en redes como CLADE (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación) a nivel regional, en mesas de trabajo interinstitucionales o en coordinadoras nacionales permite amplificar las demandas, compartir aprendizajes y generar presión coordinada sobre las autoridades. Cuando una propuesta es respaldada por múltiples voces y sectores, se vuelve más difícil de ignorar para los tomadores de decisión (Cárdenas et al., 2019). Estas redes operan como coaliciones

de incidencia para la innovación: abren rutas formales de adopción y reparten responsabilidades para su sostenibilidad.

3. Promover espacios de encuentro estructurados y recurrentes

Generar instancias periódicas de diálogo entre actores diversos es una estrategia efectiva para mantener los temas en agenda y co-crear soluciones. Congresos, seminarios técnicos o mesas redondas regulares sirven para acercar a autoridades, expertos, docentes, familias y estudiantes en torno a una problemática común. Es importante que estos espacios estén bien diseñados (con metodologías participativas y traducción de evidencia en lenguaje claro) y que sean sostenidos en el tiempo. La constancia y la inclusión de múltiples voces genera confianza y aumenta la probabilidad de impacto (Gaventa & Barrett, 2012). Convertidos en laboratorios de innovación con resultados demostrados para autoridades, estos

espacios de incidencia funcionan como aceleradores de escalamiento y anclaje institucional.

4. Diseñar una estrategia de incidencia diferenciada y realista

No todas las organizaciones deben incidir del mismo modo ni en los mismos niveles. Es importante definir con claridad qué nivel de política se quiere influir, cuáles son los objetivos concretos y qué ventanas de oportunidad existen (Kingdon, 2011). La estrategia debe considerar los tiempos políticos, las capacidades internas de la organización y los recursos disponibles. También se debe decidir si el estilo de incidencia será más colaborativo y técnico (proveyendo evidencia y asesoría), más movilizativo y mediático (campañas de opinión, presión pública), o una combinación.

5. Cultivar legitimidad técnica y política

La incidencia sostenible requiere tanto de solvencia técnica (saber de lo que

La incidencia sostenible requiere tanto de solvencia técnica (saber de lo que se habla, proponer soluciones viables) como de relaciones de confianza con actores clave.



se habla, proponer soluciones viables) como de relaciones de confianza con actores clave. Construir esta doble legitimidad implica invertir en formación y especialización del equipo y dedicar tiempo a relaciones públicas: reunirse con autoridades, participar en instancias oficiales de diálogo, entender las prioridades del gobierno de turno y alinearse estratégicamente sin sacrificar los principios. Menashy (2019) destaca que las OSC educacionales logran mayor influencia cuando son percibidas simultáneamente como expertas en la materia y como representativas de una demanda ciudadana legítima.

6. Asignar financiamiento a la incidencia como línea estratégica permanente

Muchas organizaciones descuidan la incidencia porque se centran en actividades operativas financierables.

Es crucial planificar y presupuestar acciones de incidencia como parte del quehacer. Esto puede incluir partidas para investigación y publicaciones, participación en eventos y redes, capacitación en habilidades de incidencia (comunicación política, vocerías, etc.), e incluso para personal dedicado parcial o totalmente a relaciones institucionales y políticas. Si bien conseguir fondos para incidencia puede ser difícil, se pueden buscar alianzas con fundaciones donantes comprometidas con la incidencia, o bien, destinar un porcentaje de recursos propios a esta labor. La premisa es que la incidencia no es un extra, sino parte integral de la misión de transformar la educación (Brookings Institution, 2019a).

7. Medir y sistematizar los avances en incidencia

La incidencia política debe ser monitoreada y evaluada. Definir indicadores de incidencia (por ejemplo:





número de propuestas entregadas a autoridades, participaciones en mesas de trabajo gubernamentales, menciones en prensa, compromisos obtenidos de autoridades, cambios normativos logrados, etc.) ayuda a valorar el progreso y aprender de la experiencia. Un registro sistemático de logros (y fracasos) en incidencia permite ajustar estrategias y también rendir cuentas ante la comunidad y financiadores sobre este trabajo menos tangible. Organizaciones internacionales como la GCE (2021) recomiendan documentar los casos de éxito de incidencia para inspirar a otras OSC y demostrar que la sociedad civil puede efectivamente contribuir al cambio de políticas cuando actúa de forma organizada.

Incidir en políticas educativas desde la sociedad civil es un proceso desafiante, pero cada vez más necesario para lograr mejoras profundas y perdurables en la educación. Las recomendaciones anteriores buscan servir de guía para organizaciones que, más allá de ejecutar proyectos locales, aspiren a ser agentes de cambio sistémico. En momentos en que América Latina enfrenta rezagos educativos exacerbados por la pandemia y otras crisis, la voz articulada y fundamentada de la sociedad civil puede y debe ser un motor clave para reimaginar y reconstruir nuestros sistemas educativos con equidad, calidad y humanidad.

Referencias bibliográficas

1. Adelman, H. S., & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 55-77.
2. Asimakopoulos, G., Antonopoulou, H., Giotopoulos, K., & Halkiopoulos, C. (2025). Impact of information and communication technologies on democratic processes and citizen participation. *Societies*, 15(2), 40.
3. Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. World Bank.
4. Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Policy Press.
5. Banks, N., Hulme, D., & Edwards, M. (2015). NGOs, states, and donors revisited: still too close for comfort? *World Development*, 66, 707-718.
6. Barreto, J. O. M., de Melo, R. C., da Silva, L. A. L. B., de Araújo, B. C., de Freitas Oliveira, C., Toma, T. S., & Kuchenmüller, T. (2024). Research evidence communication for policymakers: a rapid scoping review on frameworks, guidance and tools, and barriers and facilitators. *Health Research Policy and Systems*, 22(1), 99.
7. Bellei, C., & Orellana, V. (2021). El rol de la evidencia en la toma de decisiones en política educativa: el caso de Chile. *Revista de Educación*, 393, 15-39.
8. Brookings Institution. (2019a). *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive*. Brookings.
9. Brookings Institution. (2019b). *Millions Learning: Scaling up quality education in developing countries*. Center for Universal Education.
10. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE. (2014). *Desafíos de la sostenibilidad de la incidencia política en educación en América Latina y el Caribe*. CLADE/FRESCE.
11. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación – CLADE. (2023). *La incidencia de la sociedad civil en la garantía del derecho a la educación en América Latina y el Caribe*. Informe regional CLADE.
12. Cárdenas, A., Duarte, J., & Maldonado, D. (2019). *Construyendo incidencia desde la sociedad civil en América Latina*. Fundación Natura.
13. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). (2007). Incidencia en políticas educativas: Poder construyendo [Número especial]. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, (26). www.ceaal.org
14. Cornejo, R., González, J., & Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).
15. Cox, C. (2019). Sociedad civil y política educativa en Chile: entre el activismo y la institucionalización. *Revista de Estudios Educacionales*, 35(1), 15-38.
16. Davies, H. T. O. (2013). *What works? Evidence-based policy and practice in public services*. Policy Press.

17. **Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Perú – FONDEP. (2018).** *Innovación educativa: experiencias de escalamiento y políticas educativas* (Informe técnico). FONDEP.
18. **Fundación Ecosur. (2022).** *Guía práctica: incidencia política para el empoderamiento de la ciudadanía*. Fundación Ecosur.
19. **Gaventa, J., & Barrett, G. (2012).** Mapping the outcomes of citizen engagement. *World Development*, 40(12), 2399–2410.
20. **Gebremedhin, A., Hevia, F. J., & Hossain, N. (2023).** *Civil society and national education policy: a literature review*. ESID Working Paper 175.
21. **Gebremedhin, A., & Hossain, N. (2024).** The role of civil society in national education policy in the Global South. En *Education, inequality and social justice in a digital world*. Bloomsbury (en prensa).
22. **Global Campaign for Education – GCE. (2021).** Civil Society Spotlight Report on SDG4 – 2021: Reviewing the SDG4 commitments. GCE.
23. **González, D. (2022).** Sociedad civil e incidencia política en educación: aprendizajes desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 11–28.
24. **Guzmán, D. L., Cano, C. A. G., & Castillo, V. S. (2022).** Construcción del Estado a partir de la participación ciudadana. *Academia & Derecho*, 14(25), 5–19.
25. **Hartmann, A., & Linn, J. F. (2008).** *Scaling Up: A Framework and Lessons for Development Effectiveness from Literature and Practice*. Brookings (Wolfensohn Center Working Paper).
26. **Irarrázaval, I., & Sanhueza, C. (2019).** *Comprometidos con Chile: la contribución de las organizaciones de la sociedad civil a la infancia y las personas mayores*. Centro de Políticas Públicas UC.
27. **Kingdon, J. W. (2011).** *Agendas, Alternatives, and Public Policies* (2^a ed.). Longman.
28. **Kockelkoren, A., Rahmah, A., Pangestu, M. R. D., Sawitri, E., Widayastuti, E. S. A., Astuti, N. L. E. P., & Van Reeuwijk, M. (2023).** How can civil society organizations contribute to the scale-up of comprehensive sexuality education? Presentation of a scaling framework illustrated with examples from Indonesia. *Reproductive Health*, 20(1), 186.
29. **Lokot, M., & Wake, C. (2021).** *The co-production of research between academics, NGOs and communities in humanitarian response: A practice guide*. ODI.
30. **López, N., Desalvo, C., & Sánchez, Y. (2021).** Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos. En *Compromiso educativo post-2020*. UNESCO-IESALC.
31. **Menashy, F. (2019).** *Global education partnerships: A critical review*. Bloomsbury.
32. **Mendizabal, E., Osborne, D., Young, J., & Jones, H. (2006).** *Civil Society, Research-Based Knowledge, and Policy*. Overseas Development Institute.
33. **Mundy, K., & Menashy, F. (2014).** The role of civil society organizations in global education governance. *Comparative Education Review*, 58(3), 345–372.
34. **Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2024).** *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing.
35. **Overseas Development Institute – ODI. (2016).** *The politics of education in developing countries: from schooling to learning*. ODI.
36. **Pollard, A., & Court, J. (2005).** *How Civil Society Organisations Use Evidence to Influence Policy Processes: A Literature Review*. ODI Working Paper 249. files.ethz.ch.
37. **Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020).** La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 199–212.

38. **Secretaría General Iberoamericana – SEGIB. (2024).** *Buenas prácticas de participación en Iberoamérica para la incidencia en las políticas públicas* (Resumen Ejecutivo). SEGIB.
39. **Shin, B., Floch, J., Rask, M., Baeck, P., Edgar, C., Berditchevskaia, A., & Branlat, M. (2024).** A systematic analysis of digital tools for citizen participation. *Government Information Quarterly*, 41(3), 101954.
40. **Start, D., & Hovland, I. (2004).** *Tools for Policy Impact: A Handbook for Researchers*. Overseas Development Institute.
41. **Stone, D. (2008).** Global public policy, transnational policy communities, and their networks. *Policy Studies Journal*, 36(1), 19–38.
42. **Tapia, M., Campillo, B., Cruickshank, S., & Morales, G. (2010).** *Manual de incidencia en políticas públicas*. Alternativas y Capacidades A.C.
43. **Torres del Castillo, R. M. (2007).** Incidir en la educación. *Pólis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 6(16), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30501609.pdf>
44. **UNESCO. (2017).** *Accountability in education: Meeting our commitments. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM Report)*. UNESCO.
45. **UNESCO. (2021).** *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO.
46. **World Vision International. (2020).** *Advocacy Toolkit: Influencing Policy for Child Well-Being*. World Vision.

efecto colectivo

Transformamos la educación

Impulsado por



FUNDACIÓN
Reimagina

Con el apoyo de



FUNDACIÓN
TEATROAMIL



ASTORECA



eCh>
enseñachile



AngloAmerican

FUN-
DA-
CION
qq

