

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Informe Técnico PANORÁMICA SOBRE EL LIDERAZGO Y GESTIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN

LO QUE SABEMOS DE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL Y LA EVIDENCIA NACIONAL

Mario Uribe, Pablo Castillo, Daniela Berkowitz, Sergio Galdames

Área de Apoyo a la Política para la Nueva Educación Pública. Formación de Líderes Intermedios.

Diciembre de 2016

Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional

Mario Uribe, Pablo Castillo, Daniela Berkowitz, Sergio Galdames.

Informe técnico No. 4
Diciembre, 2016.

Para citar este documento:

Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D. y Galdames, S. (2016). 'Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional ' Informe Técnico No. 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Presentación	4
Introducción	5
Explorando el liderazgo intermedio	6
Prácticas claves de liderazgo intermedio	9
Dimensión estratégica	11
Dimensión desarrollo profesional	12
Dimensión pedagógica	13
Dimensión investigativa	13
Dimensión sistémica	14
Dimensión recursos	15
El contexto chileno	16
Antecedentes	16
El nivel intermedio	18
Antecedentes de los sostenedores municipales	19
Buenas prácticas municipales	20
Marcos normativos para sostenedores	22
Marcos de gestión para sostenedores	23
Resumen	29
Bibliografía	30

PRESENTACIÓN

Este informe se enmarca en el trabajo que está llevando adelante el consorcio LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Una de las líneas de acción del Centro es fortalecer el entendimiento del papel que desempeña el liderazgo en la gestión local de educación, también denominado “liderazgo intermedio”. Se trata de un panorama conceptual y práctico enfocado en cómo y cuáles son las claves que el “sostenedor”, como se les describe en Chile, aporta a la mejora de las unidades educativas que están bajo su dependencia.

Una educación pública que logre estándares de calidad nacional y al mismo tiempo pertinencia local, que sea respetada y ampliamente reconocida por la comunidad es el desafío. Lo que nos enseña la experiencia internacional es que en muchos sistemas educativos del mundo se han logrado organizar sistemas que han reconfigurado en torno a este propósito. El conocer las claves que han permitido este cambio toma una particular relevancia en momentos en que se proponen cambios de estructura de la educación pública, aprender de experiencias en sistemas comparados y de propuestas nacionales, que han nacido del estudio de buenas prácticas de gestión local en educación.

Noviembre, 2016



INTRODUCCIÓN

En el marco del trabajo de 'LIDERES EDUCATIVOS: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar' liderado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en este trabajo se realiza una revisión de la literatura especializada en Liderazgo Intermedio, Esta revisión se realiza con el objetivo de aportar a la construcción conceptual del liderazgo intermedio en Chile (llamado también nivel sostenedor), en el marco de la propuesta de Nueva Educación Pública.

La revisión de la literatura se realizó utilizando el motor de búsqueda de University College London 'Explore' complementada con el motor de búsqueda del Instituto de Educación EPSCO focalizado en las bases de datos ERIC y BEI. Los criterios de búsqueda incluyeron un rango de años entre 1990 al 2016 – Idioma inglés – Disertaciones Doctorales – Artículos - Conference Proceedings - Government Documents. Una selección manual por relevancia se realizó posteriormente para llegar a una elección final. Posteriormente, documentos relevantes y reportes fueron integrados en la compilación final de acuerdo con su relevancia en el tema (fuentes relevantes: OCDE, la Fundación Wallace y Brookings). Las palabras claves utilizadas en la búsqueda fueron: system leadership, district leadership, middle leadership.

Complementariamente, presentamos en este informe una revisión del sistema chileno, sistematizando las iniciativas que han intentado hasta la fecha acercarse al liderazgo intermedio. A lo anterior se suman las actividades de seminarios, talleres e invitados nacionales e internacionales a las actividades organizadas por LIDERES EDUCATIVOS¹ en la reflexión realizada durante el año 2016 para el desarrollo de un "marco de actuación", "perfiles de competencias" y procesos de formación de líderes en este nivel.



EXPLORANDO EL LIDERAZGO INTERMEDIO

De acuerdo a la evidencia internacional, durante las últimas décadas los esfuerzos por fortalecer los aprendizajes han centrado el foco en la escuela y han puesto al profesor como el principal responsable del aprendizaje de los estudiantes (Santos, 2015; Szczesiul, 2014; Whitehurst, Chingos, y Gallaher, 2013). Sin embargo, a medida que la investigación ha ido ampliando su mirada se han ido identificando otros espacios y otros actores fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como su nombre lo indica, el nivel intermedio se posiciona entre el nivel microeducativo, relacionado con el quehacer de las escuelas, y el nivel macroeducativo o nivel central, referido a orientaciones nacionales sobre la educación y el currículo. En países con un nivel de descentralización mayor como Canadá o Estados Unidos, el nivel intermedio se asocia a la existencia de una segmentación territorial en los denominados distritos educativos. En Chile, el nivel intermedio hasta ahora puede asociarse a la labor que han realizado los DAEM o Corporaciones Municipales de Educación; sin embargo, con la ley recientemente aprobada, este nivel deja de depender de la gestión de los municipios y se traduce institucionalmente en los denominados Servicios Locales de Educación.

El nivel intermedio (medio, comunal o distrital dependiendo del contexto) ha comenzado a ganar el interés de académicos y creadores de políticas al ser un lugar privilegiado para fortalecer el trabajo a nivel escolar. No obstante, como la evidencia lo indica, estudiar e identificar el aporte que realiza el nivel intermedio al mejoramiento escolar es una tarea difícil (Daly y Finnigan, 2016; Elfers y Stritikus, 2014).

Los primeros estudios y trabajos sobre el nivel intermedio se

realizaron en la década de los setenta fijándose en la gestión de los procesos financieros y administrativos (Honig, 2012). En ese momento el foco estuvo puesto en comprender cómo los distritos implementaban políticas y programas específicos (Anderson, 2013). No fue hasta mediados de los noventa cuando los primeros investigadores comenzaron a estudiar la relación entre las prácticas del nivel intermedio y el aprendizaje de los estudiantes (Chrispeels y Martin, 2002; Szczesiul, 2014). Construyendo sobre estas ideas, la evidencia es concluyente en señalar que los distritos que se focalizan en mejorar los procesos pedagógicos, usualmente presentan mejor desempeño que los distritos que no lo hacen.

Existe un creciente cuerpo de conocimiento señalando la relación entre las prácticas a nivel distrital y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Finnigan y Daly, 2010; Knapp, Copeland, Portin, y Plecki, 2006). Los datos muestran, que el mejoramiento escolar depende en gran medida de la articulación de los esfuerzos en los distintos niveles del sistema (Santos, 2015). De esta manera comprender cómo una escuela mejora o, más aún, cómo un profesor fortalece sus capacidades pedagógicas, sin considerar las gestiones y coordinaciones educativas de diversos actores a nivel territorial y nacional, no es recomendable. Asimismo, la evidencia es clara en señalar que el liderazgo a nivel intermedio tiene una influencia indirecta en el mejoramiento de los aprendizajes, la que pasa principalmente por establecer las condiciones para el mejoramiento en los territorios y en las escuelas respectivamente (Daly y Finnigan, 2016).

En un reciente estudio de Honig, Copland, Rainey, Lorton,

y Newton (2010) que analizó el trabajo de 3 distritos con indicadores de mejoramiento sostenido en los Estados Unidos, se señala que en estos casos el nivel intermedio realizó grandes esfuerzos por reinventarse posicionando el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes como su máxima prioridad. Las estrategias centrales que encontraron fueron:

- Foco en los aprendizajes.
- Involucramiento de todo el nivel intermedio en este foco.
- Modificación de todas sus prácticas organizacionales para la priorización de ese foco.
- Reconocimiento de su reorganización como una reforma orientada al mejoramiento.

Sin embargo, algunos estudios sugieren que el aporte del nivel intermedio puede ser más discreto que lo que se espera o que al menos es más difícil de medir. En un estudio reciente en Florida y Carolina del Norte, Whitehurst et al. (2013) concluyen que la contribución de los esfuerzos distritales no es mayor del 1% en la varianza de los aprendizajes de los estudiantes, mientras que los profesores presentan una contribución de al menos 7 veces más que el distrito. El estudio concluye con la necesidad de explorar nuevas formas de evaluar el aporte que realiza el sector intermedio al aprendizaje de los estudiantes..

Por otra parte, una investigación de la Fundación Wallace (2006) analizó el trabajo de distintos distritos en más de 24 estados, explorando con especial cuidado las prácticas que facilitan o dificultan la articulación entre los distintos niveles. En las palabras de los autores del estudio, el foco estuvo puesto en 'los sistemas de liderazgo cohesivo'. De acuerdo con sus hallazgos, los distritos que presentaron una cohesión más alta, obtuvieron la presencia de las siguientes 3 características:

- Claros estándares de desempeño sobre el trabajo de sus líderes.
- Desarrollo profesional para sus líderes asegurando que puedan desempeñarse de acuerdo a los estándares.
- Condiciones de trabajo e incentivos a mediano/largo plazo.

El nivel intermedio aparece como un lugar privilegiado para la implementación de políticas transversales de apoyo a la enseñanza y para desarrollar un sentido compartido a través de toda la comunidad (Szczeniul, 2014). Alinear teorías, valores y actitudes de cientos de profesionales es un gran desafío para el nivel intermedio, considerando las diferencias particulares entre y dentro de las distintas escuelas y liceos que componen la comuna. De esta forma, la investigación ha intentado identificar las características de los espacios de encuentro y de diálogo dentro de los distritos. La investigación señala que la construcción de propósitos compartidos es un proceso lento, pero que tiene un retorno alto en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Szczeniul (2014) realizó una investigación centrada en los espacios y procesos de colaboración y construcción de significados compartidos en

un distrito clase media-baja en el Noreste de Estados Unidos. El estudio concluye que estas prácticas son fundamentales, al darle contexto a la implementación de políticas y acciones concretas que respetan y toman en cuenta la cultura particular de la comuna.

De la misma forma, la evidencia señala la relevancia del nivel intermedio para la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio. Leithwood y Prestine (2002) argumentan que el líder intermedio es fundamental para la traducción de Políticas Públicas. En su estudio de un distrito en Illinois (Estados Unidos), concluyen que el líder distrital interpreta las políticas estatales y, por lo tanto, estas son implementadas de acuerdo a sus propios sesgos, modificando los espacios y recursos asociados a las iniciativas.

Un creciente interés se le ha dado a la contribución que puede realizar el liderazgo intermedio en la creación de comunidades de aprendizaje. Uno de los supuestos centrales de las comunidades se fundamenta en la teoría de aprendizaje organizacional, en la cual se reconoce que las organizaciones (como por ejemplo un distrito) poseen conocimientos y habilidades sostenidos en las capacidades de sus integrantes. Así, los esfuerzos deben ponerse en la identificación y transferencia de estas capacidades a la totalidad de la organización. Un estudio reciente de Dickson y Mitchell (2014) en Canadá, profundizó en el trabajo de varios jefes de distritos (llamados también superintendentes) en la conformación de comunidades de aprendizaje. Una de las conclusiones principales del estudio señala que un elemento fundamental para el éxito de estas iniciativas recae en el conocimiento que tienen los líderes intermedios sobre los principios de aprendizaje organizacional, los cuales facilitan la implementación de prácticas de fortalecimiento de las organizaciones escolares.

Además, el nivel Intermedio es clave para enfrentar los desafíos que enfrenten algunas o todas las escuelas de un territorio determinado (Elfers y Stritikus, 2014). Por ejemplo, para algunas ciudades en países como Estados Unidos, Canadá o Inglaterra, los procesos migratorios masivos han puesto presión importante en las escuelas que reciben estudiantes de diversas culturas y lenguas. En particular, en los Estados Unidos ha crecido la investigación a nivel intermedio con la incorporación de familias de estudiantes migrantes en el sector escolar, donde muchos de ellos presentan el inglés como segunda lengua (Ishimaru, 2011; Turner, 2015).

Desde algunas experiencias de liderazgo de nivel intermedio se ha intencionado un trabajo sostenido con las familias de los estudiantes inmigrantes, las que son convocadas a diversas instancias de las escuelas, facilitando la comunicación entre miembros de las comunidades, así como la resolución de problemáticas diversas entre familias, docentes y estudiantes.

Por otra parte, son variados los estudios existentes que han tratado de vincular la relación entre las autoridades distritales,

los directores y los profesores (Santos, 2015). En particular la investigación ha tratado de describir cómo los equipos comunales desarrollan (o no) prácticas de colaboración con los equipos locales a nivel escolar. Otro grupo de estudios se ha centrado en conocer cómo las políticas distritales tienden a apoyar u obstaculizar el trabajo pedagógico de los profesores (Honig, 2012; Santos, 2015). La conclusión general pasa por el reconocimiento de las potencialidades (y limitaciones) de alinear esfuerzos en múltiples niveles para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

La evidencia es concluyente en señalar que luego del profesor, el aporte del director es la segunda variable más relevante para explicar el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Bush, 2011; Day et al., 2010). Es así como muchas de las investigaciones en el nivel intermedio se han centrado en la relación que se establece entre los directores y el nivel intermedio, especialmente en las estrategias de fortalecimiento del liderazgo pedagógico (Elfers y Stritikus, 2014; Knapp, Copland, Honig, Plecki, y Portin, 2010). Si bien en general la investigación concluye la relevancia de esta relación, también como lo indican Bottoms y Schmidt-Davis (2010) esta alineación es difícil de lograr y mantener.

De la misma forma, un creciente cuerpo de conocimiento se ha ido levantando sobre la figura del Superintendente o jefe distrital como eje fundamental del mejoramiento escolar (Honig, 2012). En un estudio de caso a nivel distrital en el Estado de Illinois (Estados Unidos), Leithwood y Prestine (2002) describen el rol del líder distrital como el 'guardián' de las políticas educativas, siendo ellos los responsables últimos de traducir, interpretar e implementar las directrices estatales. Los autores apelan al carácter personal y subjetivo del rol, el cual puede favorecer u obstaculizar la implementación de estrategias estatales de acuerdo a su visión (o valores) personal(es). Es decir, el rol del líder distrital no es sólo un puente automático y neutro entre las macro estructuras y las escuelas, sino que activamente modifica las posibilidades del territorio de acuerdo a sus capacidades personales.

Existe un reconocimiento creciente sobre las presiones que experimentan los líderes distritales en relación a la implementación de políticas de rendición de cuentas (Leithwood y Prestine, 2002). En un extenso reporte de la 'Fundación Wallace' que revisó los desafíos de los Superintendentes en Estados Unidos [100 cuestionarios y 40 entrevistas] llamado 'Un trabajo imposible', Fuller et al. (2003) concluyen que las condiciones laborales y las estructuras en las que se movilizan, dificultan no sólo las tareas sino también limitan la contribución que pueden hacer en el territorio. El reporte sistematiza los 8 principales desafíos de los líderes distritales:

- La estructuración del puesto del trabajo, prácticamente les impide trabajar.
- Aunque la discusión política/pública se centra en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, las

principales presiones vienen desde la gestión de los recursos humanos.

- Existe mucha tensión con los intereses de las otras estructuras (por ejemplo, la junta o el sindicato de profesores), por lo que los líderes distritales no tienen las atribuciones reales para liderar la agenda educativa.
- Curiosamente, cuando más atribuciones tienen es en momentos de crisis, sin embargo, estas atribuciones tienden a no durar.
- Su desafío principal está en disminuir las brechas de aprendizaje, especialmente en grupos prioritarios.
- Los líderes intermedios tienden a la homogeneidad (hombres blancos) y no responden a la diversidad de sus escuelas.
- Si bien la formación de los líderes ha sido identificada como relevante, no lo es tanto como la experiencia y las habilidades en micro política (ambas lejanas de la formación formal).
- Falta de autonomía y flexibilidad para liderar una agenda educativa que promueva el mejoramiento continuo.

Como lo señalan Fuller et al. (2003), estas condiciones limitan el actuar de los líderes intermedios y ponen presión en las posibilidades reales que tienden a guiar e influenciar a su comunidad educativa. Similarmente, Togneri y Anderson (2003) realizaron un estudio en profundidad en 5 distritos con alta concentración de pobreza en los Estados Unidos. Uno de sus hallazgos más relevantes se vincula con lo señalado previamente por Fuller en relación a las limitaciones estructurales del sistema, especialmente vinculadas a los procesos de desarrollo profesional de los profesores. Si bien los líderes distritales tenían altas expectativas y exigencias sobre el foco del trabajo de las escuelas, éstas no estaban preparadas para movilizarse al ritmo requerido, produciendo tensiones en el sistema. Por ejemplo, no tenían el tiempo, el capital humano y la experticia para realizar reflexiones pedagógicas y análisis institucionales con la calidad requerida.

Considerando lo desafiante de la posición, Teitel (2005) realizó una extensiva revisión de la oferta formativa para los Líderes Intermedios en Estados Unidos, a través de las percepciones de profesionales que han sido preparados en estos programas (la mayoría Superintendentes). El reporte presenta una extensa imagen sobre las prácticas de formación y contenidos de los programas para líderes intermedios; sin embargo, también refuerza lo difícil y solitario del trabajo. En este sentido, uno de los elementos más rescatados por estos líderes es la posibilidad de trabajar colaborativamente con sus pares, reconociendo problemas comunes con otros.



PRÁCTICAS CLAVES DE LIDERAZGO INTERMEDIO

La siguiente sección presenta la sistematización de los principales hallazgos y conclusiones de múltiples estudios que se han focalizado en el rol del liderazgo intermedio, analizando transversal y/o longitudinalmente las estrategias utilizadas y los aprendizajes recogidos en los intentos de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. del rol del liderazgo intermedio en sistemas educativos, analizando de

acuerdo a sus características en 6 áreas o dimensiones, dentro de las cuales se describen estrategias y prácticas específicas de los líderes intermedios. Si bien esta organización es útil para analizar en detalle las prácticas, es importante considerar la interdependencia de estas funciones. Es por esto que el texto se construye considerando el trabajo del líder intermedio y su equipo, explicitando la multiplicidad de roles y funciones.

Tabla 1: Dimensiones, estrategias y prácticas de liderazgo intermedio evidenciadas como facilitadoras de aprendizajes en las aulas.

Dimensión	Estrategías y prácticas	Autores (evidencia)
Estratégica	1) El líder intermedio y su equipo promueven una visión compartida a nivel territorial	1.1) Anderson, S. (2003) 1.2) Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S., & Park, J. (2012) 1.3) Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004) 1.4) Niemann, S. (2011) 1.5) Santos, K. (2015)
	2) El líder intermedio y su equipo promueven la creencia que todos los niños pueden aprender	2.1) Anderson, S. (2003) 2.2) Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S., y Park, J. (2012) 2.3) Skrla, L., y Scheurich, J. (2004) 2.4) Turner, E. O. (2015)
	3) El líder intermedio y su equipo promueven un acercamiento sistémico al mejoramiento	3.1) Anderson, S. (2003) 3.2) Togneri, W., y Anderson, S. E. (2003).
	4) El líder intermedio y su equipo implementan estrategias de mejoramiento estratégico	4.1) Anderson, S. (2003) 4.2) Honig, M. (2012) 4.3) Killeen, K. M., y Sipple, J. W. (2006). 4.4) Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M., y Portin, B. (2010) 4.5) Santos, K. (2015) 4.6) Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010)
	5) El líder intermedio y su equipo establecen un balance entre rendición de cuentas y la autonomía	5.1) Daly, A. J., y Finnigan, K. S. (2016)

Dimensión	Estrategias y prácticas	Autores (evidencia)
Desarrollo profesional	1) El líder intermedio y su equipo invierten en el desarrollo profesional de su equipo interno 2) El líder intermedio y su equipo diseñan oportunidad de desarrollo profesional para los profesores y directores. 3) El líder intermedio y su equipo diseñan experiencias de desarrollo profesional articuladas con las acciones cotidianas. 4) El líder intermedio y su equipo diseñan estrategias de sucesión planificada para sus directores.	1.1) McFarlane, D. A. (2010) 1.2) Santos, K. (2015) 2.1) Fuller, H. L., Campbell, C., Celio, M. B., Harvey, J., Immerwahr, J., Winger, A. (2003). 3.1) Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). 3.2) Michael y Young, (2006) 4.1) Turnbull, B.J., Riley, D.L., Arcaira, E.R., Anderson, L.M., y MacFarlane, J.R. (2013)
Pedagógica	1) El líder intermedio y su equipo promueven la alineación pedagógica 2) El líder intermedio y su equipo generan los espacios para la reflexión pedagógica 3) El líder intermedio y su equipo generan las condiciones para atraer buenos docentes	1.1) Anderson, S. (2003) 1.2) Chingos, M. M., y Whitehurst, G. J. (2012) 1.3) Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M., y Portin, B. (2010) 1.4) Meyer-Looze, C. L. (2015). 2.1) Honig, M. (2012). 3.1) Killeen, K. M., y Supple, J. W. (2006)
Investigativa (monitoreo y evaluación)	1) El líder intermedio y su equipo promueven una actitud autocrítica en los miembros de la comunidad educativa 2) El líder intermedio y su equipo evalúan el impacto de sus estrategias de mejoramiento educativo 3) El líder intermedio y su equipo establecen sistemas de identificación de los niveles de aprendizaje de los estudiantes 4) El líder intermedio y su equipo establecen sistemas de identificación temprana de estudiantes en riesgo	1.1) Togneri, W., y Anderson, S. E. (2003) 2.1) Santos, K. (2015) 3.1) Daly, A. J., y Finnigan, K. S. (2016) 3.2) Elfers, A. M., y Stritikus, T. (2014) 3.3) Hannay, L., y Earl, L. (2012) 3.4) Meyer-Looze, C. L. (2015) 3.5) Sharratt, L., y Fullan, M. (2012) 3.6) Togneri, W., y Anderson, S. E. (2003) 3.7) Wayman, J. C., Jimerson, J. B., Cho, V., Jeffrey C. Wayman, J. B. J., y Vincent, C. (2012). 4.1) Elfers, A. M., y Stritikus, T. (2014)
Sistémica	1) El líder intermedio y su equipo promueven la participación de la familia en la escuela 2) El líder intermedio y su equipo crean estructuras que facilitan la implementación de liderazgo distribuido 3) El líder intermedio y su equipo establecen condiciones para la instalación de comunidades de aprendizaje inter escolares 4) El líder intermedio y su equipo promueven la vinculación activa con el entorno	1.1) Elfers, A. M., y Stritikus, T. (2014) 1.2) Epstein, J. L., Galindo, C. L., y Sheldon, S. B. (2011) 1.3) Hands, C. (2013). 1.4) Ishimaru, A. (2011) 1.5) Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). 1.6) Turner, E. O. (2015) 1.7) Walker, A. (2012). 2.1) Santos, K. (2015) 2.2) Spillane, J. (1996). 2.3) Spillane, J. (2005) 3.1) Anderson, S. (2003) 3.2) Anderson, S. E., Mascal, B., Stiegelbauer, S., y Park, J. (2012) 3.3) Dickson, J., y Mitchell, C. (2014) 3.4) Santos, K. (2015) 4.1) Anderson, S. (2003) 4.2) Goodnough, K. (2004). 4.3) Turner, E. O. (2015)
Recursos	1) El líder intermedio y su equipo administran eficientemente el presupuesto 2) El líder intermedio y su equipo focalizan los recursos en políticas de fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes	1.1) Cooley, D., y Floyd, K. (2013) 1.2) Darden, E., y Cavendish, E. (2012). 1.3) Filardo, M., Rivlin, A. M., O'Cleireacain, C., y Garrison, D. (2005). 1.4) Monk, D. H., y Hussain, S. (2000) 1.5) Pasachoff, E. (2008). 2.1) Niemann, S. (2011). 2.2) Włodarczyk Hickey, M. K. (2011).

I. Dimensión estratégica

El nivel intermedio es el responsable de establecer la dirección del territorio, definir objetivos y metas, e identificar los valores. Al mismo tiempo es el responsable de comunicar estas ideas a la comunidad, generando la influencia necesaria para alinear distintas visiones existentes hacia una mirada común. Por lo tanto, el nivel intermedio debe tener claro la identidad del territorio, sus desafíos y sus oportunidades, para movilizar los procesos de mejoramiento de acuerdo a las posibilidades reales de su contexto.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven una visión compartida a nivel territorial.

Una de las tareas principales es definir la visión educativa y el perfil del estudiante. Esta construcción debe realizarse en colaboración con los miembros de la comunidad educativa y luego deben invertirse recursos en comunicarla y mantenerla. La visión debe articular el diseño e implementación de las distintas iniciativas, por ejemplo, el desarrollo profesional y la evaluación de los docentes. La evidencia también señala, que muchas veces los territorios se encuentran fragmentados a nivel escolar, es decir cada escuela comprende e implementa la visión de manera particular. Es por eso que es recomendable cuestionar los supuestos y realizar trabajo en terreno con los directivos y educadores para apoyar el alineamiento en todos los niveles (S. Anderson, 2003; S. E. Anderson, Mascall, Stiegelbauer, y Park, 2012; Leithwood, Seashore Louis, Anderson, y Wahlstrom, 2004; Niemann, 2011; Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo promueven la creencia que todos los niños pueden aprender.

Una de las tareas fundamentales de los líderes intermedios es establecer la visión de que todos los estudiantes pueden aprender, no importando su nivel socioeconómico, raza u origen. Además, fomentar que las escuelas continuamente vayan aumentando sus expectativas sobre sus estudiantes en el tiempo. Al mismo tiempo, esto significa ir desarrollando una actitud positiva hacia la identificación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Experiencias exitosas han centrado su atención especialmente en reducir la brecha entre los estudiantes de mayor y menor desempeño (S. Anderson, 2003; S. E. Anderson et al., 2012; Skrla y Scheurich, 2004; Turner, 2015).

El líder intermedio y su equipo promueven un acercamiento sistémico al mejoramiento.

A pesar que pueden existir diferencias importantes en el progreso individual de cada escuela, es importante que el nivel intermedio realice un compromiso por el mejoramiento de las

oportunidades de aprendizaje. Si bien, pueden existir apoyos diferenciados para escuelas con mayores desafíos, es clave sumar a cada miembro de la comunidad educativa en el camino hacia el mejoramiento. Esto significa, promover una mirada territorial sobre una mirada escolar, donde cada directivo, docente y apoderado es responsable por el bienestar de todos los estudiantes del territorio (S. Anderson, 2003; Togneri y Anderson, 2003).

El líder intermedio y su equipo implementan estrategias de mejoramiento estratégico.

La evidencia señala que los territorios con mejores resultados han reconocido que el cambio es un proceso complejo que requiere tiempo y recursos para ir instalándose. Por ello, muchos han comenzado por estrategias específicas en algunas asignaturas y gradualmente se han movido a todo el currículo. Asimismo, la evidencia identifica como una práctica relevante diseñar e implementar inicialmente con los directores. Es importante reconocer que las escuelas pueden necesitar años para alcanzar la mejora y que por lo mismo el nivel intermedio debe considerar estos procesos siempre con un compromiso a mediano y largo plazo, acompañado de sistemáticas evaluaciones de proceso que generen información relevante para la toma de decisiones (S. Anderson, 2003; Honig, 2012; Killeen y Sipple, 2006; Knapp et al., 2010; Santos, 2015; Seashore, Leithwood, Wahlstrom, y Anderson, 2010).

El líder intermedio establece un balance entre la rendición de cuentas y la autonomía.

La evidencia internacional señala que los sistemas educativos han ido sistemáticamente implementando estrategias que han aumentado el 'accountability' a nivel territorial y local. Lo que comenzó usualmente como una práctica de monitoreo que apoyaba la toma de decisiones, se ha convertido en muchos países en un gran problema burocrático, que en muchas ocasiones drena a los equipos y desvirtúa sus prioridades. El nivel intermedio puede establecer las condiciones para que estos procedimientos tengan un impacto mínimo en el trabajo de las escuelas, facilitando la focalización en los procesos educativos centrales (Daly y Finnigan, 2016)

II. Dimensión de desarrollo profesional

El nivel intermedio reconoce que su principal recurso son las personas que trabajan en su territorio. Por lo tanto, conoce las capacidades de su equipo, tanto a nivel interno como dentro de cada unidad educativa. Además, privilegia experiencias de desarrollo profesional implementadas directamente por su personal, que están alineadas con las necesidades formativas y articuladas con el trabajo cotidiano (Líderes Educativos, 2016)

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo invierten en el desarrollo profesional de su equipo interno.

Los líderes intermedios deben establecer sistemas de información que les permitan conocer su desempeño continuamente. Además, deben colaborar con líderes intermedios de otras áreas para identificar buenas prácticas y desarrollar estrategias de aprendizaje entre pares. La evidencia sugiere que una de las tareas fundamentales del nivel intermedio no es técnica, sino que es relacional. Promover el mejoramiento de las escuelas, requiere establecer un nivel de confianza relacional que permita la colaboración, y eso significa comenzar por el trabajo interno del equipo. Es el deber del líder intermedio, promover estas actitudes y establecer espacios de desarrollo profesional para alcanzar este objetivo. Al mismo tiempo la literatura también señala, que al interior de las estructuras intermedias, los miembros del equipo no siempre comparten la misma visión educativa, por lo tanto es necesario diseñar espacios de trabajo que favorezcan la alineación dentro del equipo (McFarlane, 2010; Santos, 2015)

El líder intermedio y su equipo diseñan oportunidades de desarrollo profesional para los profesores y directores.

Considerando una perspectiva estratégica que mire a largo plazo y las metas propuestas, el nivel intermedio debe identificar los desafíos que su capital humano presenta y congruentemente diseñar estrategias y entregar oportunidades a directivos y docentes para poder desarrollar sus capacidades. En muchos casos, el nivel intermedio entrega directamente esta formación, considerando las variables contextuales del sistema (Fuller et al., 2003).

El líder intermedio y su equipo diseñan experiencias de desarrollo profesional articuladas con las acciones cotidianas.

Los territorios exitosos buscan la alineación y consistencia entre sus espacios de desarrollo profesional y los desafíos que encuentran los docentes en la sala de clases. Los buenos espacios de desarrollo profesional están caracterizados por vincularse con los estándares locales y por alinearse con el currículo de la escuela. Estos tienen que ser vistos como una

oportunidad y no como una sobrecarga de trabajo. (Michael y Young, (2006); Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014))

El líder intermedio y su equipo diseñan estrategias de sucesión planificada para sus directores.

La evidencia es clara en señalar una preocupante ausencia de candidatos en ocupar el rol directivo, como también un creciente aumento de las renuncias de los directores en el puesto. Si bien las razones de este fenómeno son diversas, estudios han identificado que algunos territorios han implementado políticas de sucesión planificada que permiten la identificación temprana, desarrollo y ubicación de capital humano. De esta forma, el nivel intermedio se protege de potenciales vacíos en la dirección escolar, con un flujo continuo de personas competentes para el puesto (Turnbull, Riley, Arcaira, Anderson, y MacFarlane, 2013)

III. Dimensión pedagógica

El eje central de los esfuerzos del nivel intermedio es el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Junto con los esfuerzos para el mejoramiento de las capacidades de los profesores (descritas en la dimensión anterior) el nivel intermedio puede contribuir significativamente en la instalación de condiciones que fortalezcan el currículum y la reflexión pedagógica. Esto requiere invertir principalmente en los profesores y sus condiciones laborales.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven la alineación pedagógica.

Los territorios exitosos tienden a cautelar que sus estrategias de enseñanza estén alineadas con las políticas, recursos y herramientas curriculares. Cuando los profesores trabajan con un currículo similar, se facilitan espacios de colaboración, retroalimentación y mejoramiento, además refuerzan la visión territorial en la comunidad educativa. Estudios sugieren que, en ocasiones, los miembros de una iniciativa pueden tener distintas concepciones acerca de un mismo fenómeno (por ejemplo, la definición de un aprendizaje esperado) y, por lo tanto, parte de los esfuerzos por alinear pasan por explicitar y acordar, previo a los procesos de implementación. Esto incluso puede afectar los materiales (textos, libros, etc.) utilizados por docentes o supervisores (S. Anderson, 2003; Chingos y Whitehurst, 2012; Knapp et al., 2010; Meyer-Looze, 2015).

El líder intermedio y su equipo generan los espacios para la reflexión pedagógica.

Muchas iniciativas de apoyo a la enseñanza son puestas en las manos de directores y docentes líderes. Sin embargo, no siempre se les entregan las condiciones para que estas acciones puedan ser implementadas. Proteger el tiempo para el mejoramiento, reduciendo el trabajo administrativo de los directivos y otras tareas, es fundamental si se espera que se mejoren las capacidades en las escuelas. De la misma forma algunos territorios han realizado modificaciones estructurales, reposicionando a los docentes con el fin de acompañar a los directivos en tareas de apoyo pedagógico (Honig, 2012).

El líder intermedio y su equipo generan las condiciones para atraer buenos docentes.

La variable fundamental para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes son los docentes. El nivel intermedio debe diseñar políticas para la identificación de los desafíos en recursos humanos, que permitan conocer la cantidad y calidad del capital humano que necesita. Para esto el diálogo continuo con los directores es fundamental, además del diseño de estrategias para atraer a los mejores candidatos. Simultáneamente, deben instalarse sistemas de perfeccionamiento continuo que estén alineados con las necesidades de los profesores y las metas del territorio (Killeen y Sipple, 2006).

IV. Dimensión investigativa

En todos los niveles, la toma de decisiones debe estar sostenida en el uso de datos. La evidencia permite identificar con precisión los desafíos y por lo mismo fortalece el diseño de estrategias de mejoramiento focalizadas. La toma de decisiones en base a datos es una acción, pero también es una actitud sobre la forma que las personas entienden el mundo, que va más allá de la intuición. Esto es especialmente relevante cuando se exploran iniciativas centradas en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven una actitud autocrítica en los miembros de la comunidad educativa.

La clave para cualquier proceso de mejoramiento es reconocer las dificultades para así diseñar estrategias precisas de mejoramiento. Esto requiere instalar en la comunidad una cultura que incentive la comunicación y traspaso de información relevante para la toma de decisiones. Por lo tanto, el rol del nivel intermedio es promover que directivos y profesores tengan la confianza para retroalimentar rápidamente al sistema sobre el desempeño de ciertas estrategias tanto a nivel inter-escolar como a nivel local (Togneri y Anderson, 2003).

El líder intermedio y su equipo evalúan el impacto de sus estrategias de mejoramiento educativo.

La investigación sugiere que una de las falencias más comunes de las iniciativas de mejoramiento a nivel intermedio es la ausencia de prácticas formales de evaluación en las estrategias implementadas. Los niveles intermedios deben incluir en sus presupuestos fondos para analizar el impacto de sus prácticas e identificar las estrategias exitosas y aprender de sus errores (Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo establecen sistemas de identificación de los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

El trabajar con múltiples escuelas da una oportunidad para crear sistemas de información sobre el progreso de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos pueden ser específicos sobre el avance de cada estudiante, como también generales a nivel macro-escolar. Esto no sólo es una estrategia provechosa para identificar y apoyar a establecimientos de bajo rendimiento, sino también para identificar y aprender, de escuelas y profesores destacados. Lo peor que puede hacer un territorio es orientar su trabajo en base a su intuición y no a datos e información. Las experiencias exitosas usualmente incentivan a que todas sus escuelas logren el máximo desempeño. Para esto instalan sistemas de medición comunes que permiten identificar el progreso de sus escuelas, pero al mismo tiempo promueven la rendición de cuentas en todos los niveles. Al mismo tiempo

esta información está disponible y es el fundamento para el desarrollo de todas las iniciativas de mejoramiento. (Daly y Finnigan, 2016; Elfers y Stritikus, 2014; Hannay y Earl, 2012; Meyer-Looze, 2015; Sharratt y Fullan, 2012; Togneri y Anderson, 2003; Wayman, Jimerson, Cho, Jeffrey C. Wayman, y Vincent, 2012).

El líder intermedio y su equipo establecen sistemas de identificación temprana de estudiantes en riesgo.

La mirada territorial que el nivel intermedio puede realizar, va más allá de las condiciones dentro de la escuela. Fenómenos sociales y económicos, como la migración de grandes poblaciones, pueden generar desafíos para directivos y profesores. El nivel intermedio debe estar atento a este tipo de transformaciones sociales y diseñar estrategias que faciliten el apoyo a una comunidad diversa. Por ejemplo, existe una creciente investigación sobre las estrategias que algunos niveles intermedios están realizando en Estados Unidos para apoyar los procesos de aprendizaje de estudiantes y familias donde el inglés es su segunda lengua (Elfers y Stritikus, 2014).

V. Dimensión sistémica

Si bien el nivel intermedio orienta su atención al sistema educativo, se encuentra en una situación privilegiada en el territorio para establecer redes de colaboración con otras instituciones y organizaciones. Por lo mismo, tiene la posibilidad de establecer relaciones de mutuo beneficio con las familias, actuando como puente entre la escuela y el mundo social. Por otra parte, tiene un rol protagónico sobre las estructuras del sistema educativo, especialmente en la forma de colaboración entre escuelas, directivos, docentes y estudiantes.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven la participación de la familia en la escuela.

El rol que tiene la familia en los procesos de enseñanza es fundamental. Estos son relevantes en contextos vulnerables, especialmente en niveles iniciales (pre escolar y básica). Esto requiere no solo políticas de participación, sino también la promoción de una actitud en toda la comunidad (especialmente en los profesores) de respeto y valoración del aporte de las familias. Otros caminos incluyen la inversión en programas o talleres de educación para los apoderados de la comunidad para fortalecer el apoyo en el hogar. En general, los estudios convergen en señalar que distintos territorios enfrentan este desafío de diversas formas, sin embargo la apuesta está en desarrollar estrategias coherentes con las necesidades particulares de la comunidad (Elfers y Stritikus, 2014; Epstein, Galindo, y Sheldon, 2011; Hands, 2013; Ishimaru, 2011; Seashore et al., 2010; Turner, 2015; Walker, 2012).

El líder intermedio y su equipo crean estructuras que facilitan la implementación de liderazgo distribuido.

Territorios efectivos a menudo han desarrollado distintos espacios de organización intermedia, que actúan como puentes entre la comuna y las escuelas. Estos espacios pueden ser liderados por docentes, facilitando los procesos de comunicación, información y toma de decisiones. La creación de las estructuras es solo la mitad del trabajo, es importante empoderar y valorar el trabajo de estos equipos, al mismo tiempo reconocer su contribución a las metas de la comuna (Spillane, 1996, Spillane, J. 2005; Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo establecen condiciones para la instalación de comunidades de aprendizaje inter escolares.

La entrega de recursos y sentido a directivos y docentes para que se discutan, reflexionen, aprendan y busquen soluciones a problemas similares, es una excelente estrategia para empoderar y sostener el mejoramiento. Algunas de estas iniciativas pueden incluir reunir a directivos para que problematiquen problemas comunes, reunir a docentes por asignaturas o niveles, e incluso diseñar espacios de discusión entre agentes del nivel intermedio,

directivos y profesores (S. Anderson, 2003; S. E. Anderson et al., 2012; Dickson y Mitchell, 2014; Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo promueven la vinculación activa con el entorno.

A pesar que hay un reconocimiento de que cada territorio dirige su propia política educativa, los líderes intermedios exitosos, presentan una actitud activa en su relación con políticas nacionales e intervenciones de otras organizaciones relevantes. De esta manera protegen su visión, evitando que sea influenciada por estrategias externas y mantienen el foco en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes (S. Anderson, 2003; Goodnough, 2004; Turner, 2015).

VI. Dimensión de recursos

El nivel intermedio es el responsable último por la gestión efectiva de los recursos del territorio. En especial por la administración del presupuesto y el capital humano. Por lo tanto, se requiere un pensamiento estratégico que movilice los recursos eficientemente no solo al corto plazo, sino reconociendo los desafíos futuros, privilegiando el bienestar de la comunidad educativa y en especial las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo administran eficientemente el presupuesto.

Uno de los temas que comienza a repetirse con más fuerza en la literatura internacional, es el rol que tiene el nivel intermedio en la administración y liderazgo de los recursos financieros que sostienen muchas (o todas) las iniciativas de mejoramiento. Si bien la evidencia es diversa y altamente sensible a su contexto, los datos sugieren que los territorios que han mantenido procesos de mejoramiento continuo, tienden a presentar un ordenamiento de sus procesos financieros. Además, los estudios indican que estos espacios se organizan en base a sus procesos de mejoramiento, tomando como tema prioritario el aprendizaje de los estudiantes, focalizando sus recursos en sus docentes, por sobre personal administrativo. (Cooley y Floyd, 2013; Darden y Cavendish, 2012; Filardo, Rivlin, O'Cleireacain, y Garrison, 2005; Monk y Hussain, 2000; Pasachoff, 2008).

El líder intermedio y su equipo focalizan los recursos en políticas de fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Una estrategia central para los líderes intermedios, es el liderar sostenidamente la promoción de la participación de directivos y docentes en el mejoramiento de las metodologías de enseñanza (principalmente en la observación de clases y retroalimentación). Esta estrategia puede realizarse a nivel local (escuela) o puede integrar información de múltiples escuelas para la identificación y mejoramiento. La evidencia señala que esta práctica tiene un alto impacto en la mejora de los aprendizajes, pero requiere varios años para su consolidación (Niemann, 2011; Włodarczyk Hickey, 2011).



EL CONTEXTO CHILENO

Antecedentes

Chile es reconocido como uno de los países latinoamericanos que más ha invertido en Educación en los últimos 30 años, llegando casi a una cobertura total de educación básica y altos índices en educación media. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados en las últimas décadas, algunos autores sostienen que le educación pública atravesaría por una situación de crisis (García-Huidobro, 2010), en la cual sus principales desafíos pasarían por mejorar la calidad de la enseñanza y la equidad.

Se habla de una situación de crisis principalmente por tres motivos: a) por una disminución progresiva y significativa de la matrícula en los establecimientos públicos, b) por su transformación en una opción elegida (y elegible) sólo por los más pobres y c) por una clara pérdida de prestigio de la educación municipal. A continuación desarrollamos estos tres aspectos

El peso de la matrícula municipal en la matrícula total viene bajando desde el inicio de la municipalización. En 1982 la matrícula de las escuelas municipales representaba el 75,3% de la matrícula total del sistema escolar. Con la instauración del sistema de pago por subvención, se produce en los años ochenta un aumento importante de la educación particular subvencionada y, en 1990, la ponderación de la matrícula municipal ya representaba el 58,4 % de la matrícula escolar. Durante los noventa pierde peso en forma constante, pero

lenta, y en el 2000 equivale al 54,2% de la matrícula. Desde entonces el descenso se acelera y en 2004, por primera vez, baja del 50% y aunque no hay todavía datos confirmados en 2009 habría bajado del 40% y es esperable un descenso mayor en 2010. Esta dinámica se expresa también en el número de establecimientos por dependencia: entre 2004 y 2009 se crean 1050 establecimientos particulares y los municipales disminuyen en 353 establecimientos (García-Huidobro, 2010). Al día de hoy Chile tiene cerca de 12.000 establecimientos educacionales de los cuales 45% son municipales, 50%, son particulares subvencionados y 5% particulares pagados. Asimismo, se estima que trabajan en el sistema cerca de 220.000 profesores y la matrícula total de estudiantes supera los 3.500.000. La educación pre básica, básica y media son obligatorias.

Dependencia	N° Escuelas	%
Municipal	5.425	44.7%
P. Subvencionado	6.017	49.7%
P. Pagado	602	5.0%
Corporación	70	0.6%
	12.114	100%

Tabla 1. Distribución de establecimientos por dependencia

La crisis del sistema educacional chileno se expresa también en el cambio en la composición social del alumnado de los diversos establecimientos educacionales, llegándose a que los establecimientos municipales atienden preferentemente a los sectores más pobres. La concentración del alumnado cuyos progenitores poseen menor escolaridad, en el sector municipal, lleva a que los rendimientos promedio de estos establecimientos en las pruebas estandarizadas (SIMCE) sean sistemáticamente menores, lo que genera un desprestigio y el estigma de ser una “educación pobre para pobres” (García-Huidobro, 2010).

En tercer lugar la crisis se manifiesta en una clara y creciente pérdida de prestigio de la educación municipal. Se ha instalado en la sociedad la percepción de que la educación municipal es mala o, al menos, peor que la privada. Los más pobres eligen mayoritariamente la educación municipal y lo hacen considerando principalmente su gratuidad. Los sectores medios eligen mayoritariamente la educación particular subvencionada y dicen hacerlo considerando su calidad. Los mismos motivos se arguyen cuando se pregunta por qué no se considera un tipo de educación: no se escoge la educación municipal porque se la considera de mala calidad (44%) y no se elige la particular subvencionada (o la pagada) por su costo (49% y 84% respectivamente) (García-Huidobro, 2010)

Entre las razones que han sido propuestas para explicar la situación actual encontramos las siguientes:

Estamos en una sociedad de mercado y las políticas en curso desde los ochenta han incluido mecanismos mercantiles, como el financiamiento compartido y la selección de alumnos por parte de los establecimientos educacionales, en la distribución de la educación. La consecuencia ha sido una creciente segmentación social de la educación, ya que la población está eligiendo educación por bienes asociados a ella como el prestigio que puede dar la educación (“distinción”) y el capital social al que se accede en unos establecimientos y no en otros.

Hay características de los municipios chilenos que complican su aptitud para gestionar bien la educación. Por una parte, hay factores políticos: falta de estabilidad, ya que las elecciones municipales son cada cuatro años y el plazo que requiere el cambio educacional para consolidarse es largo; el poder del alcalde en las decisiones en educación agrega inestabilidad al sistema: si el alcalde se interesa y lidera el sistema funciona bien, de lo contrario se entorpece. Por otra parte, los más de 340 municipios son fuertemente heterogéneos. En un extremo hay 12 municipios que no llegan a los 1.000 habitantes y que administran “sistemas educativos” que normalmente poseen menos de 100 alumnos; en el otro, los 12 con mayor población se mueven entre los 250 y los 750 mil habitantes con sistemas educativos que, exceptuado un caso, superan los 12 mil alumnos y llegan hasta los 45 mil. En el decil de comunas más pequeñas el promedio de estudiantes en la enseñanza municipal es de 445, mientras que en el decil de comunas más pobladas se llega a 21.300 alumnos (Larrañaga et al., 2009; Raczynski, D. y Salinas, D. 2009). Sin embargo la heterogeneidad no es sólo de tamaño,

también lo es de medios económicos, de nivel cultural de su población y de la cantidad y preparación de los funcionarios que pueden contratar (Raczynski y Salinas, 2009, p. 145-46).

Los municipios deben competir con los particulares subvencionados y están mal situados para ello, puesto que las reglas del juego existentes son muy desequilibradas. En lo económico se ha propiciado una “igualdad de trato” entre todos los establecimientos, pero existe una desigualdad de obligaciones. La obligación de asegurar educación a todos recae sólo sobre los municipios, quienes terminan, de hecho, haciéndose cargo de los más alejados, de la población urbana en extrema pobreza, de los niños y niñas excluidos, porque no los aceptaron o porque los despidieron de otras escuelas. Los municipios deben pagar a sus docentes de acuerdo al Estatuto Docente que salvaguarda la profesión docente, pero que los obliga a asumir remuneraciones un 30% más altas que en el subsistema particular subvencionado, con una subvención de similar valor. Además existen trabas administrativas que agravan sólo a la educación municipal: están impedidos de endeudarse y el proceso para conseguir financiamiento público para creación de nuevos establecimientos es lento y no exento de dificultades. Trabajan en un territorio acotado que tiene que servir a todo evento, mientras los particulares van donde es rentable ir; además muchas veces los municipios deben asumir mayores costos por su localización (áreas rurales; áreas urbanas de alta vulnerabilidad). No existe regulación de mecanismos de entrada a diversos proveedores; esto lleva a un problema financiero para la educación municipal y a un desequilibrio en la “competencia”. Más escuelas, para los mismos alumnos, significará una baja en la matrícula que impide lograr el nivel de financiamiento (40 alumnos por curso). Los particulares pueden compensar este desequilibrio aumentando el cobro del financiamiento compartido, posibilidad que no está en manos de los municipios (Valenzuela, 2008).

Visto desde la perspectiva comparada internacional, Chile se encuentra generalmente en los últimos lugares de los rankings mundiales, pero liderando a nivel latinoamericano. Por ejemplo, ocupa el lugar 51 (de 65) en los resultados PISA 2012 (cuyo foco estuvo en matemáticas) mientras que el país siguiente Uruguay, estuvo en el lugar 55° (Costa Rica 56°, Brasil 58° y Argentina 59°). Similarmente, el grupo Pearson² realiza un ranking de desempeño de los sistemas educativos, integrando los resultados de las pruebas PISA, TIMSS y PIRLS. De acuerdo a su ranking Chile se ubica 32° de 39°, concordantemente aún sobre el resto de los países latinoamericanos. Sin embargo, otras mediciones son más positivas, el reporte McKinsey (Mourshed, Chijioke, y Barber, 2010) en su publicación ‘Como los mejores sistemas continúan mejorando’ [How the world’s most improved school systems keep getting better] identificó a Chile en el lugar 16° de los sistemas con mayor potencial de mejoramiento, entre los cuales se ubicó en el 3° lugar entre los sistemas con mayor velocidad de mejoramiento, tomando en cuenta mediciones entre los años 2001 y 2006. Es decir, si bien

Chile es reconocido por presentar bajos resultados, también lo es por mostrar señales de mejoramiento sostenido (ver figura 1).

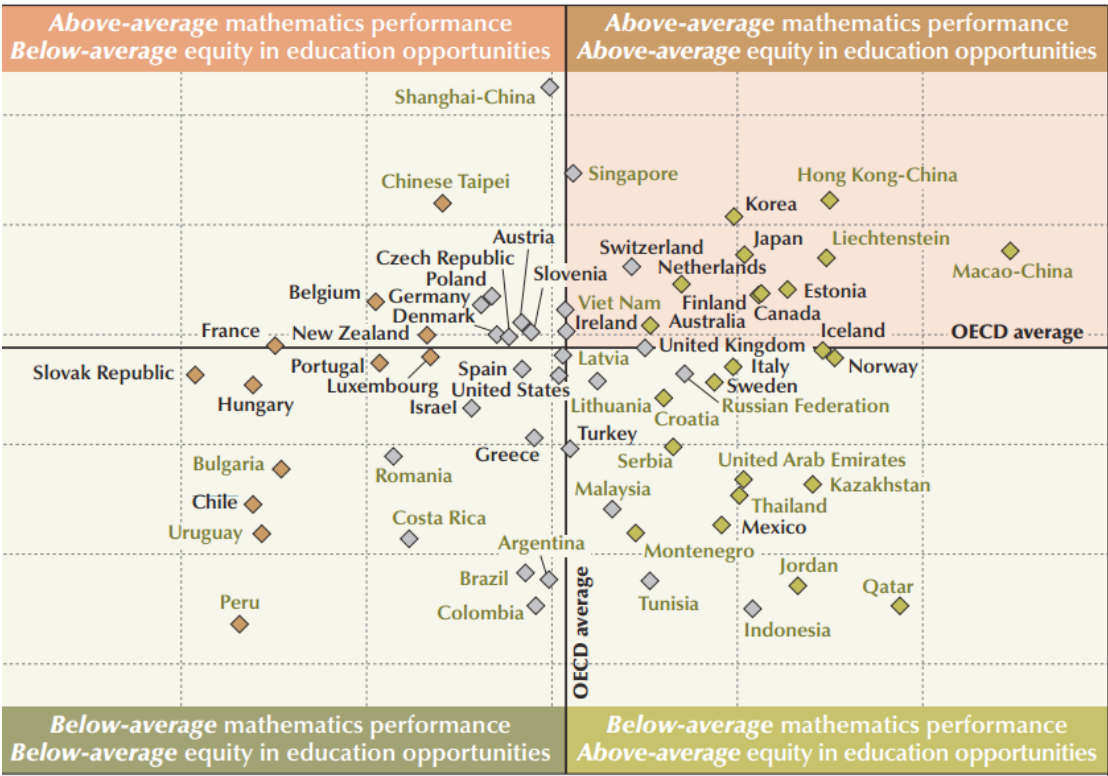


Figura 1. Resultados PISA considerando desempeño y equidad

El nivel intermedio en Chile

Producto de las reformas de los 80 Chile presenta una situación anómala, desplegando uno de los sistemas educativos más descentralizados del mundo, en un contexto político de máxima centralización (Politeia, 2008). Si bien, el gobierno es el responsable de garantizar el derecho al acceso a la educación, de definir los contenidos mínimos de los procesos educativos y de aportar buena parte de su financiamiento (de acuerdo a la dependencia), en la práctica no administra ninguna escuela (a excepción de las ‘corporaciones de administración delegada’, ver más adelante). La administración es dirigida por sostenedores (municipales o privados), quienes son los responsables de la gestión de recursos y la toma de decisiones. En Chile existen 4 tipos de sostenedores o dependencias educativas (González, González, y Galdames, 2015):

1. **Municipales:** Funcionan a través de dos posibles estructuras: Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM) o Corporaciones Municipales, que funcionan fuera de la estructura municipal, pero son presididas por el alcalde la comuna.
2. **Privados subvencionados:** Instituciones o personas naturales, con o sin fines de lucro, que reciben la subvención estatal al igual que los sostenedores municipales, pero están facultados para cobrar un monto adicional a los padres.

3. **Privados no subvencionados:** Instituciones o personas naturales, con o sin fines de lucro, que reciben financiamiento del pago de matrícula por parte de los padres.
4. **Corporaciones de administración delegada:** Instituciones del sector productivo específicamente designadas para administrar liceos técnicos y que reciben financiamiento estatal distinto de la subvención por asistencia media.

La administración de los establecimientos se vincula con la organización administrativa del país. Chile está organizado en 54 provincias y 346 comunas, estas últimas sostiene la educación municipal en su gran mayoría (292) a través de los Departamentos de Administración Educativa Municipal (DAEM) y de Corporaciones autónomas (54). A nivel particular subvencionado existe mayor diversidad, de un total de 6.017 establecimientos, la gran mayoría son pertenecientes a sociedades de responsabilidad limitada (3.103) y a empresas de responsabilidad limitada (808). Además, un número importante (692) pertenecen a una persona natural³. A nivel particular pagado, no hay claridad sobre la cantidad

3 <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/11/680-604210-9-mineduc-85-de-colegios-particular-subvencionados-que-arriendan-tiene-potencial.shtml>

de sostenedores para los cerca de 600 establecimientos que componen este nivel.

Finalmente, las Corporaciones de administración delegadas son administradas por el Estado a través de Departamento de Infraestructura Escolar de la Dirección de Planificación y Presupuesto⁴. Es importante considerar que principalmente con la reciente implementación de la Ley de Inclusión esta distribución de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados puede variar radicalmente en los próximos años, especialmente con la potencial migración de establecimientos desde sector particular subvencionado a contar del año 2016.

Originalmente, los sostenedores debían focalizar su atención en los procesos administrativos, manteniendo el rol técnico a los Departamentos Provinciales de Educación; sin embargo, en la última década, especialmente a través de la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en el 2008, y la Ley de Calidad y Equidad en el 2011, que explicitan las responsabilidades del sostenedor en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, la mirada del sostenedor se ha ampliado incluyendo el componente técnico (Espínola y Silva, 2009; González, 2014). Esto potencialmente ha significado la existencia de una duplicación de funciones entre el Ministerio de Educación y los sostenedores que han puesto tensión al funcionamiento de las escuelas.

De esta forma como lo señala González (2014) las principales responsabilidades de los sostenedores son:

- Suscribir el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia con el MINEDUC en el marco de la SEP.
- Gestionar, asignar y rendir cuenta de los recursos recibidos a través de la subvención regular y la SEP.
- Apoyar el proceso de diagnóstico, diseño e implementación de planes de mejoramiento educativo (PME) en el marco de la SEP.
- Tomar decisiones sobre la contratación de asesoría técnica educativa (ATE) externa para sus establecimientos con fondos de la SEP.
- Establecer sistemas de monitoreo y evaluación, y retroalimentación del desempeño de los establecimientos a su cargo.
- Gestionar la infraestructura, personal docente y no docente, y el financiamiento de los establecimientos a su cargo.

Antecedentes de los sostenedores municipales

Bajo la bandera de la descentralización y desarrollo local, en los años 80 se implementaron un conjunto de reformas educacionales que transformaron la arquitectura del sistema. Probablemente, el más relevante de los cambios fue la transferencia de los establecimientos educacionales desde el Gobierno Central a las Municipalidades. Como lo señalan diversos estudios, este traspaso se realizó sin la generación paralela de capacidades locales, lo cual colocó presión a los municipios responsables de administrar por primera vez la educación de su territorio (Gonzalez et al., 2015; Raczyński et al., 2007). Además, se modificó el sistema de financiamiento el cual se calcula (hasta el momento) de acuerdo a la asistencia media de los estudiantes, por lo que en muchos territorios las municipalidades comenzaron a tener dificultades económicas para mantener el funcionamiento óptimo de las escuelas (Hsieh y Urquiola, 2006). Como lo señalan Fernández, Serrano, Raczyński, Pavez, y Rojas (1999) la crisis de financiamiento se agudiza en el año 1982, como consecuencia de la crisis económica, por lo que se congela la subvención, generando lo que se ha llamado “el déficit de la educación municipal”.

Finalmente, se abre la puerta a que escuelas privadas puedan recibir financiamiento estatal, manteniendo aporte de las familias (co-pago). Las escuelas particulares subvencionadas recibían entonces la misma cantidad de dinero que las municipalidades por estudiante, pero tienen la facultad de cobrar a las familias, además de seleccionar estudiantes y lucrar. Este último elemento significó una migración importante de estudiantes del sistema municipal al particular subvencionado, agravando la crisis de financiamiento de los DAEM y Corporaciones. Como muestra de esto, previo a 1981, el 80% de los estudiantes estaba en escuelas del Estado, mientras que en la actualidad ese número se ha reducido a menos de la mitad (Hsieh y Urquiola, 2006; Mizala y Torche, 2012).

En una revisión profunda sobre las reformas educativas de los años 80, Fernández et al. (1999) caracteriza la emergente gestión municipal en tres elementos centrales:

Primero, dado el contexto político de las reformas, se tilda el proceso de municipalización como ‘alcaldización’ de los municipios, en la medida que los alcaldes fueron nombrados por el Presidente de la República en un contexto autoritario.

Segundo, se evidencian importantes problemas de financiamiento, que se originan en el cambio en la modalidad de financiación de diversos servicios y la progresiva disminución y congelamiento de parte importante de los recursos provenientes del nivel central.

Tercero, se observa inexperiencia en los municipios en asumir las nuevas tareas encomendadas y la falta de instrumentos de planificación que complementen la gestión.

4 http://www.infraestructuraescolar.mineduc.cl/index2.php?id_portal=42&id_seccion=4909&id_contenido=27763

Con la recuperación de la democracia en los inicios de los 90 se inicia un nuevo período en el proceso descentralizador, que aumenta las responsabilidades y atribuciones de los municipios, incluyendo el sector educacional. La reforma de 1991, señala que los municipios están constituidos por un alcalde y un concejo comunal, además permite la asociación entre municipios para diversos fines y se otorgan al concejo facultades normativas, resolutivas y fiscalizadoras (Raczynski et al., 2007). Sin embargo, en este período no se modifican las reformas introducidas en 1981 por la dictadura, por lo que los municipios mantuvieron la administración educacional en competencia con privados.

En las últimas dos décadas, en concordancia con los movimientos internacionales, se han realizado diversos estudios para comprender el funcionamiento del sector intermedio municipal en nuestro país. Luego de una mirada amplia sobre las investigaciones en las últimas décadas Raczynski et al. (2007) señalan que los principales hallazgos de estos estudios son los siguientes:

- Disminución dramática de la matrícula municipal.
- Aumento sostenido del número de establecimientos privados (particulares subvencionados) y cierre de establecimientos municipales.
- La identificación de que en zonas rurales, aisladas y vulnerables usualmente la oferta educativa es únicamente municipal.
- La educación municipal se focaliza en estudiantes y familias de escasos recursos.
- Si bien el sector municipal presenta rendimientos más bajos que el sector privado en pruebas estandarizadas, éstas no son significativas al controlar el nivel socioeconómico de los estudiantes.
- Se observa la ausencia de marcos normativos que regulen el trabajo del sector municipal.
- La subvención escolar es insuficiente para administrar óptimamente la educación municipal.
- No existe suficiente información para tomar decisiones que fortalezcan la gestión municipal.
- Si bien es escasa, la investigación es concluyente en señalar el vínculo entre el trabajo de la gestión municipal y el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.
- Existen pocos estudios, pero comienza a instalarse una agenda investigativa para la identificación de buenas prácticas de gestión educativa municipal.

Buenas prácticas municipales

En los últimos años se ha comenzado a instalar la discusión sobre el funcionamiento del nivel intermedio en nuestro país, en especial por el trabajo a nivel municipal. Como lo señala Fernández et al. (1999) múltiples estudios han explorado las potencialidades y dificultades de la gestión municipal, particularmente en los aspectos administrativos y financieros. La evidencia sugiere a nivel general que existen tensiones en el funcionamiento municipal, los cuales van desde los climas de trabajo hasta la disponibilidad de recursos, lo cual impacta negativamente en la entrega de los servicios comunitarios.

Fernández et al. (1999) en su estudio de buenas prácticas municipales, identificaron 5 comunas con estrategias exitosas de gestión educativa. Si bien solo se presenta una descripción breve del lugar y la práctica, el siguiente apartado ilustra las principales características de los casos analizados:

1. Reordenamiento de la Corporación Municipal y nuevas direcciones

Municipalidad de Puente Alto, Región Metropolitana, 365.139 habitantes, 61.7% de dependencia del FCM, 33% de vulnerabilidad.

2. Autofinanciamiento del sistema educativo

Municipalidad de Los Ángeles, VIII Región, 155.774 habitantes, 29.3% de dependencia del FCM, 44% de vulnerabilidad.

3. La reforma educacional en marcha

Municipalidad de Hualqui, VIII Región, 16.853 habitantes, 35.2% de dependencia del FCM, 49% de vulnerabilidad.

4. Eficiencia e innovación en la gestión escolar

Municipalidad de Peñalolén, Región Metropolitana, 203.011 habitantes, 57.8% de dependencia del FCM, 37% de vulnerabilidad.

5. Hacia la autonomía de las unidades educativas

Municipalidad de San Antonio, V Región, 85.903 habitantes, 36% de dependencia del FCM, 30% de vulnerabilidad.

La investigación concluye que, si bien existen diferencias contextuales en cada una de las experiencias analizadas, el rol de los municipios es fundamental para el mejoramiento del trabajo escolar, especialmente en la generación de las condiciones para que las escuelas y liceos puedan implementar iniciativas de mejoramiento.

Similarmente, Raczynski et al. (2007) realizaron un estudio sobre el funcionamiento municipal, focalizándose en la gestión de los establecimientos educacionales. En particular, el estudio

se enfoca en la administración, las prioridades, el diseño de las estrategias de acción, el uso de los recursos, el rol del alcalde y del concejo municipal, la relación con el MINEDUC, y los vínculos con organizaciones externas como universidades e instituciones expertas en educación. Para esto realizaron visitas (de dos días) a 18 municipios que mostraban prácticas destacadas. Durante este tiempo, los investigadores revisaron documentos oficiales y entrevistaron a actores relevantes incluyendo autoridades locales, profesionales del municipio, docentes directivos y profesores. Sus resultados señalan que en los municipios que han mostrado buenos resultados se observan algunas características comunes como:

Prioridad de la educación para el municipio:

En general, en los casos observados se detecta preocupación de los Alcaldes y de los Concejos Municipales por la Educación.

Recursos humanos y organización para gestionar la educación:

Si bien depende de la influencia política del municipio, los casos estudiados tienen los recursos y gestionan recursos extras para implementar sus iniciativas.

Gestión administrativa y financiera de la educación municipal:

La mayoría de los municipios estudiados hacen un aporte adicional a la educación de sus ingresos propios ya que, así se sostiene, el monto de los ingresos por subvención no alcanza para cubrir los costos fijos de la educación.

Gestión técnico-pedagógica que realizan los sostenedores municipales:

Dentro de la muestra, los municipios urbanos-grandes son los casos con iniciativas técnicas pedagógicas más interesantes y consolidados. Esto puede deberse al hecho que cuentan con más recursos financieros y humanos y, a veces, con mejores contactos para gestionar apoyos externos que estimen necesarios. En todos estos casos el respaldo del Alcalde está muy presente.

Apoyos y estímulos del municipio a la participación de los padres y la comunidad en materia de educación y apoyo social a los estudiantes:

Todos los municipios estudiados sin excepción ponen a disposición de los alumnos un conjunto variable de servicios y beneficios sociales. La mayor parte de ellos derivan de la red social que llega desde el nivel central (beneficios de la JUNAEB –alimentación, salud escolar, becas, distribución de útiles y otro material–, centros de salud comunitarios, OPD, COSAM, atención en casos de violencia familiar, apoyos del Chile Solidario y otros).

Inserción en redes y apoyo de instituciones de educación superior, ONGs y empresas:

El tema de las redes y del aporte de redes de colaboración entre distintos actores preocupados o que podrían aportar

a la educación municipal no es un tema que hasta el momento haya sido desarrollado de modo exhaustivo en los municipios estudiados.

La educación en las asociaciones de municipios:

La situación de la educación en los municipios rurales y pequeños ha llevado a la SUBDERE y al Ministerio de Educación a incursionar en el tema de la asociatividad municipal. El estudio permitió apreciar la precariedad de estas asociaciones, las dificultades que tienen los municipios para construir objetivos comunes entre ellos y de colaborar en función de éstos. Pese a que varias de las asociaciones contaron con apoyo externo pocas han avanzado.

Marco normativo para los sostenedores

Al día de hoy existe un conjunto de lineamientos que se han establecido para los actuales sostenedores educativos por parte del Ministerio de Educación. Las directrices más recientes sobre el liderazgo de los directores locales de educación se encuentran en los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (Mineduc, 2014), en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y en el Plan de Mejoramiento Educativo, Orientaciones Técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares (Mineduc, 2015). Revisemos a continuación algunos detalles de las instancias mencionadas.

Hace dos años el Ministerio de Educación diseñó un documento orientador para el trabajo de las escuelas y de los sostenedores. Los estándares Indicativos son referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos (Mineduc, 2014).

Como se mencionó previamente, este documento es una guía, esto significa que estos estándares y las recomendaciones que se deriven de su evaluación tienen un carácter orientador, por lo tanto, no son obligatorios ni están asociados a sanciones por incumplimiento (Art. 38, LGE). A pesar de esto, 'La Agencia de Calidad' es la encargada de evaluar estos estándares mediante la Evaluación Indicativa de Desempeño a los establecimientos y sus sostenedores. Esta evaluación considera, además de los Estándares indicativos, el contexto del establecimiento, sus resultados educativos y el grado de cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, y toma como antecedente el Proyecto Educativo Institucional y los resultados de la autoevaluación del establecimiento.

En general, la definición de cada estándar y los criterios especificados en las rúbricas comienzan con el o los responsables de la implementación de las acciones o de las actitudes definidas en el estándar. De acuerdo a este instrumento, uno de los

responsables principales es el sostenedor, sin embargo, propio de la complejidad y el contexto particular de ciertos territorios, la arquitectura y roles claves puede variar. En este sentido, los sostenedores chilenos tienen un margen importante de autonomía para definir la estructura de los establecimientos y organizar su gestión. A continuación, se presenta un resumen de las principales tareas/responsabilidades descritas en este instrumento orientador sobre el sostenedor.

Liderazgo del sostenedor

La sub-dimensión 'Liderazgo del Sostenedor' define al sostenedor como el responsable último de los resultados y de la viabilidad del establecimiento. Los estándares determinan la importancia de que el sostenedor diseñe los procedimientos generales para asegurar el buen funcionamiento del establecimiento, y a la vez señalan la necesidad de que delimite su rol respecto del equipo directivo del establecimiento, dado que existen diversas formas válidas de organizar el trabajo entre ambos, pero se requieren funciones y responsabilidades claramente definidas para trabajar de manera efectiva (Mineduc, 2014, p. 45).

- El sostenedor se responsabiliza del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, así como del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente.
- El sostenedor publica anualmente una memoria con información completa sobre el desempeño general del establecimiento y las actividades emprendidas relacionadas con el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y del plan de mejoramiento, y la pone a disposición de la comunidad educativa.
- El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual.
- El sostenedor sistematiza en un solo archivo las definiciones sobre los procedimientos para elaborar o actualizar el Proyecto Educativo Institucional, el plan de mejoramiento y el presupuesto anual, y da a conocer este documento al equipo directivo y al equipo administrativo.
- El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos.
- El sostenedor, en conjunto con el equipo directivo y administrativo, revisa anualmente el funcionamiento general del establecimiento para evaluar si es necesario redefinir las funciones de apoyo que se llevarán a cabo centralizadamente y los recursos financieros que se delegarán.

- El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.
- El sostenedor inspira al director y promueve la excelencia en todas las áreas del quehacer educacional: contagia al director con su entusiasmo, lo involucra en la optimización de todos los procesos, se proponen trascender y tener un rol influyente en la educación, entre otros.
- El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.
- El sostenedor introduce cambios estructurales para optimizar el funcionamiento del establecimiento o para prevenir posibles riesgos. Además, prepara al establecimiento con anticipación para los cambios que tendrá que enfrentar: comunica los riesgos que afronta el establecimiento, analiza las posibles medidas con el Consejo Escolar y el Centro de Padres y Apoderados, explica en varias instancias las medidas que se implementarán, entre otros.
- El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa.
- El sostenedor se reúne frecuentemente (al menos cada quince días) con el director para tomar decisiones consensuadas. Además, el sostenedor analiza constantemente con el director cómo están funcionando los procesos de comunicación, tanto entre ellos como con la comunidad educativa, con el fin de introducir mejoras.

En segundo término encontramos al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el que impone una amplia variedad de obligaciones y responsabilidades a los Jefes/as DAEM, materializadas en la Superintendencia de Educación Escolar, en los Convenios de Desempeño, en la Política Educativa Comunal y en los Proyectos Educativos Institucionales, por ejemplo (Grupo Educativo, 2016). En particular la Superintendencia vela por que el sistema regulatorio de la educación en Chile, compuesto por más de 150 documentos legales, incluyendo 32 leyes, 88 decretos, 39 documentos se cumpla. El cumplimiento de la normativa forma parte de los resultados esperados de los establecimientos educativos y de los estándares de desempeño del sostenedor.

Un tercer lineamiento es el Plan de Mejoramiento Educativo, Orientaciones Técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares, (nuevo enfoque a 4 años). En la línea de asegurar una educación de calidad para todos y todas, el Ministerio de Educación, en el año 2015, ha perfeccionado la visión de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) planteando un nuevo enfoque de trabajo a 4 años. Desde su inicio, los PME se basan en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, que es una estructura que, según la experiencia educativa acumulada nacional e internacional, tiene como principio orientador la

mejora continua por medio de la definición de procesos que se vinculan e inciden de múltiples formas en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes (Grupo Educativo, 2011).

Finalmente, el Servicio Civil (ADP), como organismo responsable del proceso de selección de DAEM a nivel nacional, ha generado un perfil que representa los atributos esperados para este cargo.

Perfil descripción competencias definidas para el cargo de Jefe/a DAEM (Servicio Civil- ADP), en el marco de la concursabilidad de los Jefes DAEM contemplado en la Ley 20.501 (2011)
C1. PASIÓN POR LA EDUCACION Demuestra real interés por contribuir desde su ámbito de acción al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de la comuna y al logro de objetivos que favorezcan el bienestar de la comunidad educativa en su totalidad.
C2. VISIÓN ESTRATÉGICA Capacidad para detectar y comprender información de señales, tendencias y características sociales, económicas y de política pública del entorno local, regional y nacional, adecuando y flexibilizando los programas y planes educativos comunales y la gestión del DAEM según las variables detectadas.
C3. PLANIFICACIÓN – ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS Definir las metas y prioridades que resultan de las políticas educacionales municipales y convenir plazos, acciones y recursos necesarios para alcanzarlas. Incluye la capacidad para gestionar personas, recursos financieros, de infraestructura, equipamiento de su área y de los establecimientos educacionales y para contar con mecanismos de seguimiento, tratamiento y verificación de información relevante
C4. RELACIÓN CON EL ENTORNO Y REDES Capacidad para comprometer e influenciar a autoridades, directivos, docentes y no docentes, en torno a la visión y proyecto educativo comunal; generando y manteniendo redes de colaboración y alianza con instituciones públicas y privadas para fundar acuerdos de mutua cooperación.
C5. LIDERAZGO Capacidad para involucrar y comprometer a su equipo en el establecimiento de metas y objetivos, evaluando y retroalimentando el desempeño, generando acciones de mejora, con el fin de alcanzar los resultados del proyecto educativo comunal.
C6. CONOCIMIENTOS TÉCNICOS Contar con conocimientos en el ámbito educacional escolar y experiencia en gestión de procesos, administración y finanzas. Deseable poseer al menos 2 años de experiencia en cargos de dirección y/o jefatura.

Marcos de gestión para los sostenedores

Revisemos a continuación dos marcos de gestión que se han propuesto para los sostenedores o niveles intermedios. El primero fue elaborado por la Fundación Chile, mientras que el segundo fue propuesto por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

A) Modelo de gestión para la calidad de la educación en sostenedores municipales

El año 2011, el Programa de Gestión y Liderazgo Escolar de Fundación Chile, por encargo de la Corporación Municipal de Educación de Maipú, con la colaboración de expertos nacionales e internacionales⁵, diseñaron y desarrollaron un

modelo de gestión de calidad de sostenedores Municipales. Este modelo se crea como un marco orientador, que sistematiza los ámbitos y elementos que han sido definidos como claves para la gestión y, que pueden hacer más efectiva la administración educacional en el nivel intermedio.

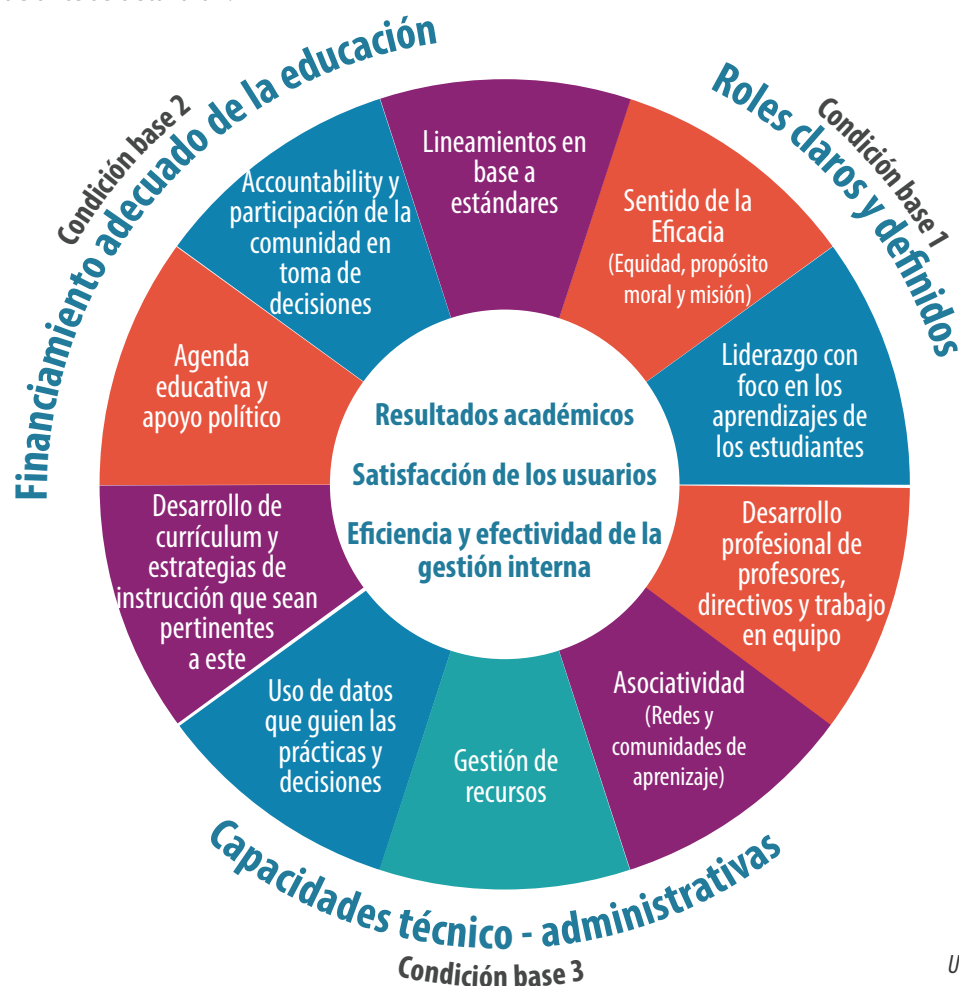
5 Uribe, M., Richard, G., Olguín, J. C., Henríquez, C., Pavéz, S., Álvarez, V., con la asesoría de Anderson, S., Valenzuela, J. P., Raczynski, D. Villoch, P. (2011).

a1. Principios del modelo de gestión municipal de educación de calidad

Los principios del modelo se adscriben a las distintas formas de expresión que éste encuentra en el desarrollo de las actividades del Sostenedor escolar. Sea respecto de su propia acción y rol dentro del sistema escolar, respecto a su relación con los establecimientos a su cargo o su relación con la comunidad en la que se inserta, este modelo se inspira en una serie de principios que permiten definir con un poco más de claridad la inspiración sobre la cual se han desarrollado las áreas y dimensiones que más adelante se detallarán.

El siguiente marco conceptual (ver figura) se estructuró a partir de la revisión y análisis de los casos exitosos de sistemas educativos (Uribe, et al, 2011) y el cruce con resultados de investigaciones internacionales y nacionales de la literatura nacional e internacional, identificando condiciones bases, factores de la gestión y ámbitos de evaluación.

Factores críticos de éxito



Uribe et al, 2011.

Se identifican tres condiciones de base para que el nivel meso logre un funcionamiento apropiado:

1. Financiamiento adecuado de la educación,
2. Roles claros y definidos,
3. Capacidad técnico-administrativo.

Además, se describen diez factores que influirían en una gestión local para una educación de calidad

1. Lineamientos claros en base a estándares.
2. Sentido de eficacia.
3. Liderazgo con foco en los aprendizajes.
4. Desarrollo profesional de profesores.
5. Asociatividad (redes y comunidades de aprendizaje).

6. Gestión de Recursos.

7. Uso de datos para la toma de decisiones.

8. Desarrollo currículum y estrategias de enseñanza.

9. Agenda Educativa y apoyo político.

10. Rendición de cuentas y participación de la comunidad en la toma de decisiones

Finalmente, el modelo presenta tres ámbitos en los cuales influyen estos factores y se podría evaluar el éxito en la gestión del nivel intermedio:

1. Resultados de aprendizaje.
2. Satisfacción de la comunidad.
3. Eficacia y Eficiencia interna en el nivel Intermedio.

a2. Definiciones de las áreas del modelo

El Modelo de Gestión de Calidad de Sostenedores considera cinco áreas que se relacionan de manera sistémica e integrada, orientadas hacia el logro de resultados de la

organización, de manera tal que éstos puedan mejorar en la medida que se aumente la eficiencia y eficacia de los procesos que los generan (ver figura).



El modelo proporciona un marco de referencia que está conformado por cinco áreas y doce dimensiones:

Liderazgo estratégico educativo

Esta primera área señala que el liderazgo del sostenedor resulta esencial para impulsar los procesos claves de la institución, que se inician a partir de las altas expectativas que éste comunica respecto del desempeño de todos los actores involucrados en los procesos de enseñanza, aprendizaje y aquellos propios de la gestión educativa. Por otra parte, da cuenta de aquellos elementos que proporcionan orientación y sentido a la labor del sostenedor, junto a un estilo o sello de acción que entrega identidad organizacional y señala hacia dónde dirigir los esfuerzos junto a los Directores de las Unidades Educativas, para alcanzar los resultados deseados.

Procesos curriculares y competencias profesionales

Esta área del modelo pone en perspectiva el rol del sostenedor como el articulador de un modelo pedagógico afín con el modelo educativo nacional y con las demandas del entorno laboral. Con el propósito de asegurar el aprendizaje de todos los alumnos define estrategias, cuenta con políticas que aseguren un clima favorable y vela por una adecuada gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio del desarrollo de planes de mejoramiento para sus establecimientos educacionales.

Recursos financieros y servicios de apoyo

En esta área se espera que el sostenedor sea capaz de desarrollar acciones o prácticas de gestión de los recursos financieros y materiales, con el fin de favorecer las condiciones para el óptimo desarrollo del trabajo, tanto en los establecimientos como al interior del staff del sostenedor. La gestión de recursos

debe ser abordada desde una perspectiva innovadora y con visión de futuro, yendo más allá de la simple administración o mantención de los recursos. Los recursos financieros y materiales deben ser considerados como facilitadores para el logro de las metas educativas y de gestión de la comuna.

Gestión de resultados

Esta área aborda la gestión de resultados de un sistema que periódicamente analiza y evalúa su nivel de efectividad en cuanto a sus logros, su eficiencia en el uso de recursos y el grado de participación y satisfacción de la comunidad educativa. Con el objetivo de tomar decisiones que fortalezcan los resultados educativos, monitorea y evalúa (en coordinación con los directores de los establecimientos) indicadores de resultados de eficiencia interna: tasa de aprobación, titulación, repitencia, retención, deserción y de asistencia de alumnos entre otros, así como los índices de inserción laboral o de ingreso a la educación superior de todos sus alumnos, comparando sus resultados a nivel comunal y nacional.

Relaciones con la comunidad

Esta área se focaliza en las acciones que el sostenedor efectúa para establecer una comunicación efectiva hacia y desde la comunidad donde se encuentra inserto. La noción de comunidad se entiende desde una perspectiva bastante amplia, considerando tanto a padres y apoderados de la comuna, organizaciones sociales públicas y privadas, y a las mismas escuelas y liceos como parte de una red de comunidades de aprendizaje.

B) Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional público chileno

Similar al trabajo realizado por Fundación Chile, el Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación (CIAE) diseñó e implementó un marco orientador para el trabajo de sostenedores municipales en el año 2010. Este trabajo responde a un esfuerzo inicial para identificar potenciales estándares e indicadores de desempeño de los sostenedores de establecimientos educacionales públicos, los cuales puedan aprovechar la experiencia internacional reciente sobre el tema, los diversos esfuerzos nacionales en la elaboración de estándares educativos y marcos específicos para la operación del sistema escolar (Valenzuela, Montecinos, Abufhele, Fernández, y Gálvez, 2010).

Para la elaboración de esta propuesta se llevaron a cabo investigaciones en dos líneas. Por un lado, se realizó una investigación sobre el Rol del Nivel Intermedio y Factores de Calidad de éstos en los procesos de mejoramiento escolar. Asimismo, se reanalizó la experiencia de modelos de estándares para los niveles intermedios de educación pública, incluyendo para ello el estudio de casos. Ambas líneas consideraron experiencias nacionales e internacionales.

A nivel internacional, se revisaron los casos de:

- Alberta y Ontario (en Canadá)
- Inglaterra
- Massachusetts en Estados Unidos
- Cuba
- Colombia.

A partir de este análisis se identificaron seis elementos claves para una gestión exitosa a nivel de organismos intermedios:

1. El Sostenedor define un Modelo Ideal de Escuela (o marco conceptual) que orienta un proyecto de cambio con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación a nivel del sistema. Es decir, no se trata de mejorar una escuela a expensas de la inversión en otras.
2. El Sostenedor ofrece liderazgo pedagógico con un foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, los docentes, los docentes directivos y los profesionales del organismo intermedio.
3. El Sostenedor planifica con las escuelas, a largo y corto plazo el diseño, implementación y seguimiento de estrategias y acciones de mejora.
4. El Sostenedor apoya a sus escuelas para que éstas tomen decisiones e implementen prácticas basadas en evidencia.
5. El Sostenedor tiene un sistema de información que permite, a nivel del sistema y de cada escuela, monitorear, retroalimentar y adecuar los planes de acción en función de sus resultados.

6. El Sostenedor tiene mecanismos que posibilitan la articulación, cooperación y alianzas entre las escuelas y entre éstas y diversas instituciones de la comunidad.

Experiencias nacionales

Con el objetivo de conocer experiencias locales e informar la construcción de un modelo para evaluación de sostenedores, se estudiaron 6 experiencias relevantes. Estos casos ayudaron a identificar la estructura y contenidos de los modelos de estándares, así como el sistema de implementación del modelo para acreditación o certificación. Los casos revisados fueron:

- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Estándares en los Aprendizajes de los Estudiantes: Mapas de Progreso en Aprendizaje y Niveles de Logro.
- Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).
- Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar: Fundación Chile.
- Sistema de Acreditación de Calidad Salas Cuna y Jardines Infantiles: JUNJI.
- Sistema de Acreditación de Servicios Municipales.

En base a la revisión de estos 6 casos nacionales, el estudio identifica algunos elementos claves para la construcción de estándares para el nivel intermedio municipal:

Elaboración de estándares

Es indispensable que los borradores de estándares presenten una validación técnica y social con los actores, la cual no sea sólo participativa, sino que también continua. Además, se deben identificar cuáles son las áreas más relevantes para que los niveles intermedios cumplan sus objetivos, lo cual debe estar basado en la evidencia y la sustentabilidad a través de la evaluación continua del propio modelo propuesto.

Enfoque del rol de los estándares

Las organizaciones pueden y desean aprender, así como en los actores de las comunidades educativas existen las capacidades para liderar estos procesos, los cuales son graduales y sistemáticos. Sin embargo, los estándares sirven como mecanismo de contraste y validación sobre la situación actual, el efecto de las acciones de mejoramiento implementadas, la detección de las mejores prácticas y la meta a ser alcanzada. Además, más que la búsqueda de la certificación, deben realizarse esfuerzos para alcanzar una gestión de calidad orientada hacia el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de los sostenedores públicos

Modelo de supervisión y mejoramiento continuo

La autoevaluación es fundamental, ya que es la principal instancia de aprendizaje para la propia institución y posibilita generar un espacio de diálogo con los equipos externos.

Asimismo, es indispensable que cuente con una evaluación externa, la cual contraste objetivamente el proceso de reflexión interna, así como asegure objetivamente las condiciones de gestión de procesos y resultados de la organización.

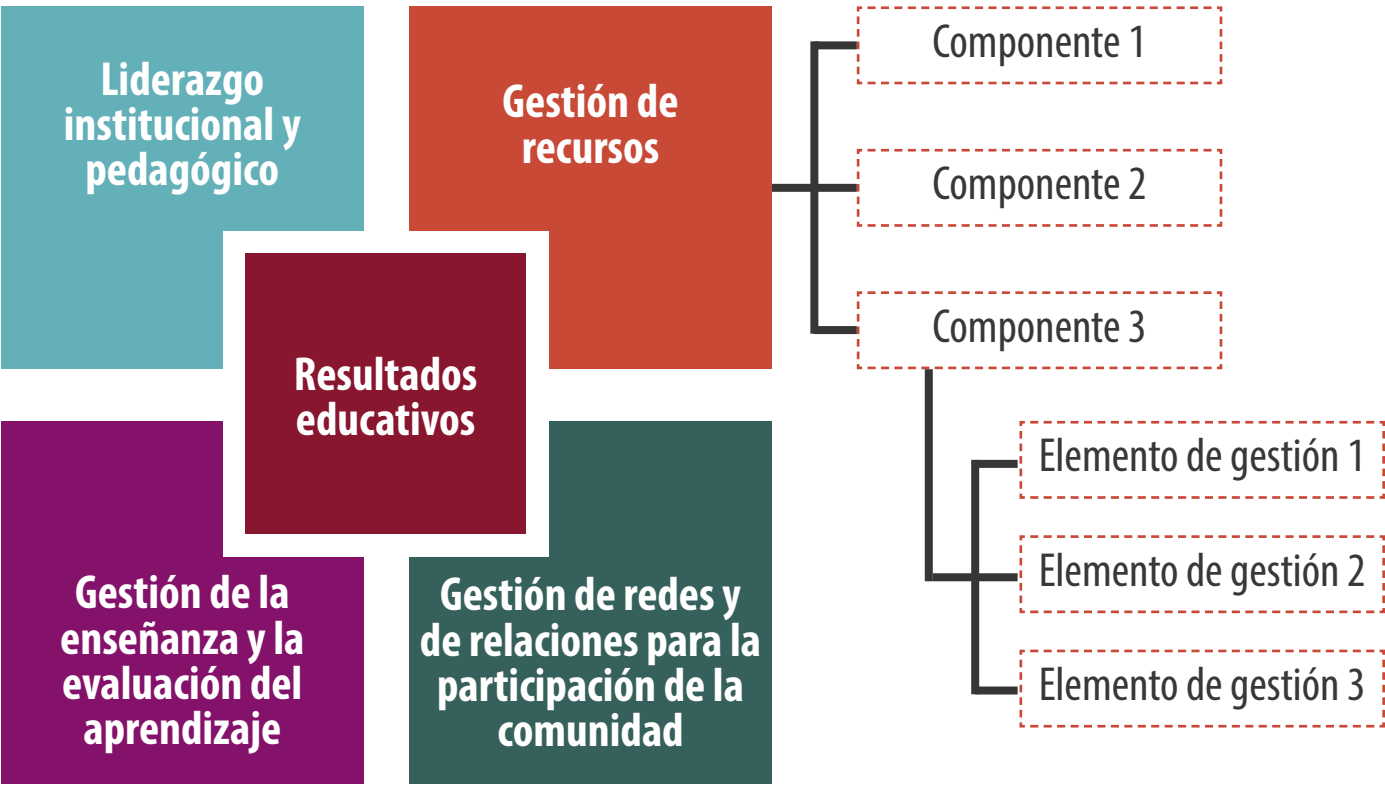
Implementación del modelo

Parece adecuado pensar en una estrategia gradual para la implementación de la propuesta, lo cual ha sido una característica común de casi todas las experiencias nacionales. Es indispensable que el proceso gradual se oriente a generar

capacidades técnicas en los sostenedores públicos, de tal forma de poder mejorar sistemáticamente en los procesos de autoevaluación, procesamiento de la información y diseño de propuestas de mejoramiento y seguimiento a éstas

Modelo propuesto

En base a estos aprendizajes y al contexto nacional, es que el equipo del CIAE propone un modelo de estándares sostenido en 4 áreas y 18 componentes (ver figura).



Área resultados educativos

Esta área refiere a los productos o logros finales de los procesos llevados a cabo por el sostenedor para el mejoramiento en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, eficiencia interna, reducción de brechas e indicadores institucionales. Incluye los siguientes 7 componentes:

1. Logros de Aprendizaje de los Estudiantes.
2. Tendencias en los resultados de pruebas estandarizadas.
3. Equidad en los resultados de Aprendizaje.
4. Rendimiento en relación a metas y objetivos.
5. Satisfacción de la Comunidad Educativa con el Servicio Educativo.
7. Eficiencia Interna del Sistema.
8. Cumplimiento de la normativa sobre los resultados de aprendizaje.

Área liderazgo institucional y pedagógico

Esta área refiere a los planteamientos contruidos, procesos y prácticas llevadas a cabo por el sostenedor para alinear, motivar y comprometer activamente a la comunidad educativa en la realización, apoyo y mejora de la gestión de los procesos institucionales y educativos de la comuna. Incluye los siguientes 3 componentes:

1. Visión y misión
2. Planificación estratégica de la gestión educacional del municipio
3. Apoyo y fomento al liderazgo de sus equipos

Área gestión de la enseñanza y evaluación del aprendizaje

Esta área refiere a los procesos y prácticas que realiza el sostenedor para asegurar procesos de enseñanza - aprendizaje de calidad en sus establecimientos, a través de acciones que apuntan a la articulación a nivel comunal de las acciones,

incluyendo el fortalecimiento de las capacidades individuales e institucionales, para el mejoramiento continuo de los logros de aprendizaje de todos sus estudiantes. Incluye los siguientes 2 componentes:

- Gestión de apoyo técnico y desarrollo profesional.
- Gestión del currículum y la enseñanza.

Área gestión de recursos

Esta área refiere a los procesos y prácticas llevados a cabo por el sostenedor para la organización y administración de los recursos financieros, materiales y humanos, necesarios para apoyar y mejorar las labores educativas.

- Gestión Financiera
- Gestión de Recursos Materiales
- Gestión de Recursos Humanos

Área gestión de redes y de relaciones para la participación de la comunidad

Esta área refiere a los procesos y prácticas que le permiten al sostenedor mantener relaciones con los actores del sistema educativo, así como también las políticas que desarrolla para asegurar la integración de los estudiantes.

- Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa
- Políticas de inclusión
- Relación con actores del sistema escolar y gestión de redes

RESUMEN

Este informe está dividido en tres partes principales. La primera trata acerca de los fundamentos conceptuales y bibliográficos que tratan el asunto de los liderazgos intermedios. Aquí nos referimos a la evolución de los estudios acerca del liderazgo intermedio así como también al debate acerca de su real contribución al aprendizaje. Más allá del debate la evidencia muestra que el nivel intermedio del liderazgo es central para la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio, para la creación de comunidades de aprendizaje, así como para enfrentar desafíos que afecten al territorio. Algunos autores señalan que los liderazgos intermedios serían los últimos responsables de traducir, interpretar e implementar las directrices estatales. Ahora bien, estos desafíos no serían fáciles de lograr debiendo los líderes intermedios lidiar con problemas mayúsculos, como el de interpretar un papel cuya estructura del puesto de trabajo impide trabajar, o como enfrentar presiones que logran desviar el foco de lo pedagógico hacia la gestión de otros recursos, o la ausencia de atribuciones reales como para liderar la agenda educativa, entre otros.

La segunda parte presenta la sistematización de los principales hallazgos y conclusiones de múltiples estudios que se han focalizado en el rol del liderazgo intermedio. Los elementos identificados han sido organizados temáticamente de acuerdo a sus características en 6 áreas o dimensiones, dentro de las cuales se describen prácticas específicas de los líderes intermedios. Si bien esta organización es útil para analizar en detalle las prácticas, es importante considerar la interdependencia de estas funciones. Las dimensiones son a) estratégica, b) desarrollo profesional, c) pedagógica, d) investigativa, e) sistémica, f) recursos. El cuadro 1 presenta una síntesis entre dimensiones, las prácticas asociadas a ellas, y los autores que la han estudiado.

La tercera parte presenta antecedentes acerca del caso de Chile. En específico, después de presentar algunos datos que nos permiten situar comparativamente a Chile, trata acerca de los siguientes temas: a) el nivel intermedio en Chile, b) antecedentes sobre los sostenedores municipales, c) buenas prácticas municipales identificadas por estudios empíricos, d) buenas prácticas internacionales, y e) marcos normativos y marcos de gestión. El solapamiento de los casos internacionales seleccionados y las buenas experiencias nacionales permiten constatar la permanencia de las seis dimensiones identificadas en la parte dos de este informe.

- Anderson, S. (2003). The school district role in educational change: A review of the literature. International Centre for Educational Change.
- Anderson, S. E., Mascall, B., Stiegelbauer, S. y Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(4), 403-430. doi: 10.1007/s10833-012-9189-y
- Bottoms, G. y Schmidt-Davis, J. (2010). The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership. Southern Regional Education Board (SREB).
- Bush, T. (2011). Succession planning in England: new leaders and new forms of leadership. *School Leadership & Management*, 31(3), 181-198. doi: 10.1080/13632434.2010.545383
- Chingos, M. y Whitehurst, G. J. (2012). Choosing Blindly: Instructional Materials, Teacher Effectiveness, and the Common Core. Brookings Institution.
- Chrispeels, J. y Martin, K. (2002). Four school leadership teams define their roles within organizational and political structures to improve student learning. *School effectiveness and school improvement*, 13(3), 327-365.
- CIEPLAN (1999). Buenas prácticas de gestión municipal. Lecciones y desafíos en cuatro áreas claves. Informe final. Recuperado de <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/196284875.pdf>
- Cooley, D. y Floyd, K. (2013). Small Rural School District Consolidation in Texas: An Analysis of Its Impact on Cost and Student Achievement. *Administrative issues journal, education, practice, and research*, 3(1), 45-63. doi: 10.5929/2013.3.1.2
- Daly, A. y Finnigan, K. (2016). Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure. Chicago: Amer Educational Research Assn.
- Darden, E. y Cavendish, E. (2012). Achieving Resource Equity within a Single School District: Erasing the Opportunity Gap by Examining School Board Decisions. *Education and urban society*, 44(1), 61-82. doi: 10.1177/0013124510380912
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). 10 strong claims about successful school leadership. Recuperado de: <http://www.almaharris.co.uk/files/10strongclaims.pdf>.
- Dickson, J., y Mitchell, C. (2014). Shifting the Role: School-District Superintendents' Experiences as They Build a Learning Community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 158, 1-31.
- Elfers, A. y Stritikus, T. (2014). How School and District Leaders Support Classroom Teachers' Work With English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 305-344. doi: 10.1177/0013161x13492797
- Epstein, J. , Galindo, C. y Sheldon, S. (2011). Levels of Leadership: Effects of District and School Leaders on the Quality of School Programs of Family and Community Involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495. doi: 10.1177/0013161x10396929
- Espínola, V., & Silva, M. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta. Santiago: Instituto de Políticas Públicas Expansiva UDP.
- Filardo, M., Rivlin, A., O'Cleireacain, C., y Garrison, D. (2005). DC Public School and Public Charter School Capital Budgeting: Task 3 Report. The Brookings Institution and 21st Century School Fund.
- Finnigan, K., y Daly, A. (2010). Learning at a system level: Ties between principals of low performing schools and central office leaders. *Social network theory and educational change*, 179-196.
- Wallace Foundation. (2006). A Wallace Perspective: Leadership for Learning: Making the Connections Among State, District and School Policies and Practices. New York.

- Fuller, H., Campbell, C., Celio, M., Harvey, J., Immerwahr, J. y Winger, A. (2003). *An impossible job. The view from the urban superintendent's chair*. Seattle, WA: Center on Reinventing Public Education.
- García-Huidobro, Juan E. (2010). Para hacer pública la educación pública, en Martinic S. y G. Elacqua (Eds) *¿Fin de ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago, Chile: OREALC, Unesco, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gonzalez, A. (N/D). *Revisión de Experiencias Internacionales sobre Marcos de Formación y Acción para Profesionales del Nivel Intermedio en Sistemas Escolares*. Documento de Trabajo Lideres Educativos.
- Gonzalez, A., Gonzalez, M., & Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 47-64.
- Goodnough, K. (2004). *Fostering Collaboration in a School District-University Partnership: The Teachers Researching Inquiry-Based Science Project*. *Teaching education*, 15(3), 319-330.
- Grupo Educativo (2016). *Consultoría para realizar un estudio de la evaluación de la implementación del sistema de selección de Jefes/as DAEM en el marco de la ley N° 20.501: la percepción de los actores involucrados*. Santiago.
- Hands, C. (2013). Including All Families in Education: School District-Level Efforts to Promote Parent Engagement in Ontario, Canada. *Teaching Education*, 24(2), 134-149.
- Hannay, L. y Earl, L. (2012). School District Triggers for Reconstructing Professional Knowledge. *Journal of Educational Change*, 13(3), 311-326.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. y Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Honig, M. (2012). District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774. doi: 10.1177/0013161x12443258
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(1), 1477 – 1503.
- Ishimaru, A. (2011). *A New Relationship: Collaboration between School District Leadership and Low-Income Latino Parent Organizing to Transform Schooling* (Tesis Doctoral). Harvard University.
- Knapp, M., Copeland, M., Portin, B. y Plecki, M. (2006). *Building Coherent Leadership "Systems" in Education: Roles, Resources, Information and Authority to Act*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M. y Portin, B. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: Meaning and practice in urban systems*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy–University of Washington.
- Killeen, K. y Sipple, J. (2006). *Upstate school reform: The challenge of regional geography*. Metropolitan Policy Program, Brookings Institution.
- Larrañaga, O., Peirano, C. y Falck, D. (2009). Una mirada al interior del sector municipal. En M. Marcel y Raczyński (Eds.). *La asignatura pendiente*. (pp. 77-97). Santiago, Chile: Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Leithwood, K. y Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 42-64.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How*

leadership influences student learning. New York, NY.

Líderes Educativos (2016). Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio. Informe interno.

Marcel, M. y Raczynski, D. (Eds.). (2009). La Asignatura Pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile. Santiago, Chile: Uqbar Editores.

Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds. 2010). ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo, UNESCO, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

McFarlane, D. (2010). Perceived impact of district leadership practices on school climate and school improvement. *Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 53-70.

Meyer-Looze, C. (2015). Creating a Cycle of Continuous Improvement through Instructional Rounds. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(1), 29-45.

Michael, C. y Young, N. (2006). Preparing the next generation of school administrators: Advice from veteran leaders. (ERIC Document Reproduction Service No. ED491530).

Mineduc. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago, Chile.

Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.

Monk, D. y Hussain, S. (2000). Structural Influences on the Internal Allocation of School District Resources: Evidence from New York State. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(1), 1-26.

Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.

Niemann, S. (2011). The role of district leadership and the implementation of 21st century skills through professional development.

Pasachoff, E. (2008). How the Federal Government Can Improve School Financing Systems. Brookings Institution, Center on Children and Families.

Politeia. (2008). Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal. Recuperado de: <http://politeia.cl/proyectos/estudio-mejoramiento-de-la-gestion-y-la-calidad-de-la-educacion-municipal>

Raczynski, D. Y D. Salinas (2007). Gestión municipal de la educación. Diagnóstico y líneas de propuesta. Informe final. Santiago: Ministerio de Educación.

Raczynski, D. y Salinas, D. (2009). Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En M. Marcel & Raczynski (Eds.). La asignatura pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile (pp. 135-176). Santiago, Chile: Uqbar Editores y CIEPLAN.

Santos, K. (2015). Linking District Leadership to Teacher Leaders: The District Office - School Partnership for Teaching and Learning Improvement. University of California, Los Angeles.

Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings.

Sharratt, L. y Fullan, M. (2012). Putting faces on the data: What great leaders do!. London: Corwin Press.

Skrla, L., y Scheurich, J. (2004). Displacing deficit thinking in school district leadership. *Educational equity and accountability*, 109-132.

Spillane, J. (1996). School Districts Matter. Local educational authorities and State instructional policy. *Educational Policy*, 10(1), 63-87.

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

Szczesiul, S. A. (2014). The [un]spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection and shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15(4), 411-442. doi: 10.1007/s10833-013-9218-5

Teitel, L. (2005). *Supporting School System Leaders: The State of Executive Training Programs for School Superintendents*. New York, NY: The Wallace Foundation.

Togneri, W. y Anderson, S. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do To Improve Instruction and Achievement in All Schools*. Washington DC: Learning First Alliance.

Turnbull, B., Riley, D., Arcaira, E., Anderson, L. y MacFarlane, J. (2013). *Six districts begin the principal pipeline initiative*. Washington, D.C.: Policy Study Associates, Inc.

Turner, E. (2015). Districts' Responses to Demographic Change: Making Sense of Race, Class, and Immigration in Political and Organizational Context. *American Educational Research Journal*, 52(1), 4-39. doi: 10.3102/0002831214561469

Uribe, M., Richard, G., Olguín, J., Henríquez, C., Pavéz, S., Álvarez, V., con la asesoría de Anderson, S., Valenzuela, J. P., Raczynski, D. Villoch, P. (2011). *Primer modelo de gestión de calidad de sostenedores municipales* (Documento de trabajo interno). Santiago: Fundación Chile.

Valenzuela, J. (2008). El 'financiamiento compartido' en la educación pública como factor de segregación social. En *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. Boletín Referencias, 23, marzo.

Valenzuela, J., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, B. y Gálvez, V. (2010). *Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional público chileno*. Santiago, Chile: CIAE / Universidad de Chile - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Walker, A. (2012). Collaborating with the Community: Lessons from a Rural School District. *TESOL Journal*, 3(3), 469-487.

Wayman, J., Jimerson, J., Cho, V., Jeffrey C. Wayman, J. y Vincent, C. (2012). Organizational considerations in establishing the data-informed district. *School Effectiveness and School Improvement*. 23 (2), 159-178.

Whitehurst, G., Chingos, M. y Gallaher, M. (2013). *Do School Districts Matter?*. Washington, DC: Brookings Institution.

Włodarczyk Hickey, M. (2011). *District Leadership and the Innovation of Instructional Rounds: A Survey Study of Authoritative Innovators* (Tesis Doctoral). University of Hartford.