

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 ORGANIZACIÓN DEL NIVEL INTERMEDIO EN EDUCACIÓN

UNA SELECCIÓN DE CASOS QUE NOS PERMITEN CONFIGURAR LA ORGANIZACIÓN TERRITORIAL DEL NIVEL,
EN DISTINTOS LUGARES DEL MUNDO

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

Organización del nivel intermedio en educación. Una selección de casos que nos permiten configurar la organización territorial del nivel, en distintos lugares del mundo.

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

Informe técnico No. 5
Diciembre, 2016.

Para citar este documento:

Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., Galdames, S. (2016). 'Organización del nivel intermedio en educación. Una selección de casos que nos permiten configurar la organización territorial del nivel, en distintos lugares del mundo.' Informe Técnico No. 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

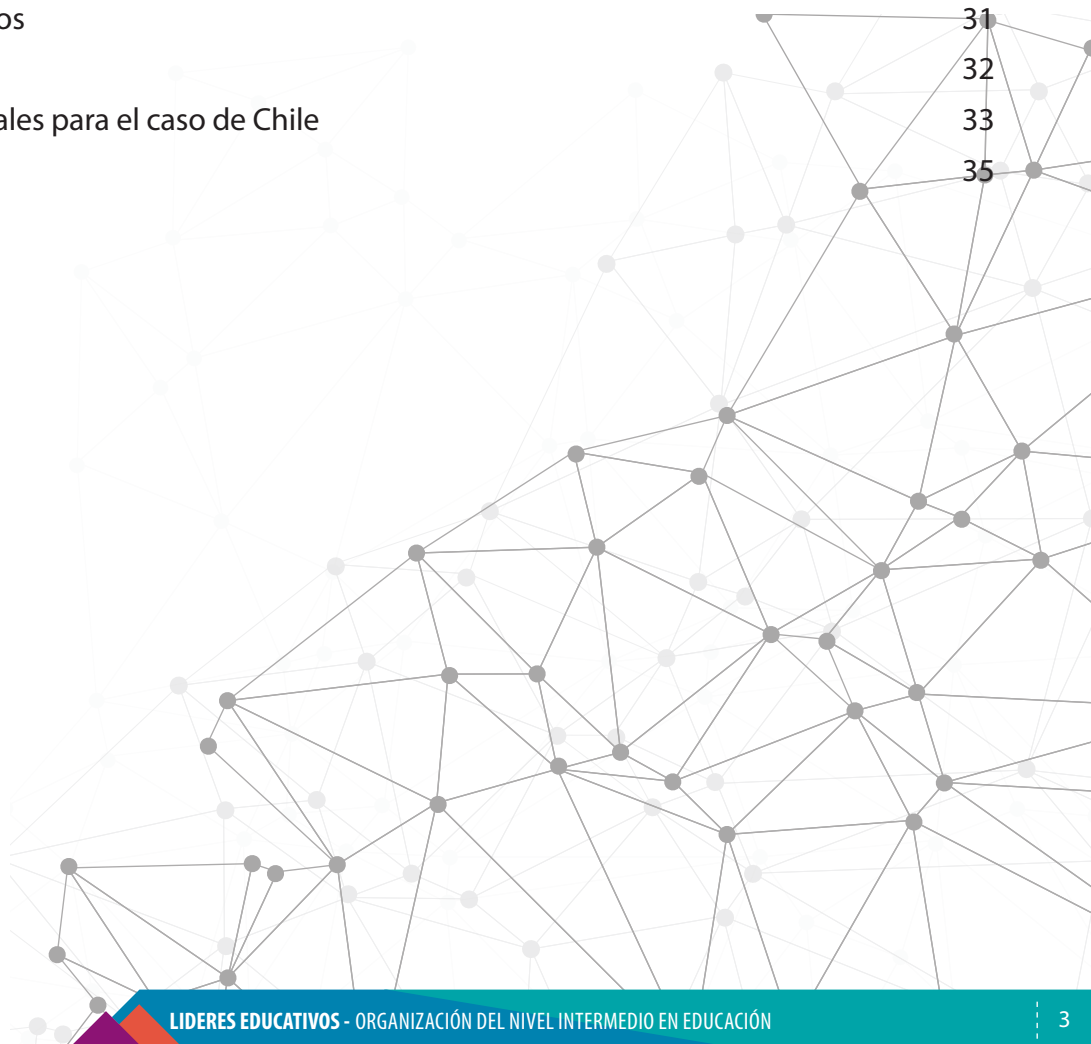
Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Presentación	4
Introducción	5
Gobernanza para dirigir los sistemas educativos	6
Análisis de experiencias internacionales en el nivel intermedio	10
Toronto, Canadá	11
Escocia	14
Inglaterra	16
Finlandia	18
Victoria, Australia	20
Hong Kong, China	22
Corea del Sur	23
Nueva Zelanda	25
Estados Unidos	28
Tredyffrin, Estados Unidos	31
Colombia	32
Conclusiones: Lecciones iniciales para el caso de Chile	33
Referencias	35



PRESENTACIÓN

Este informe se enmarca en el trabajo que está llevando adelante LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar en colaboración con el MINEDUC. Una de las líneas de acción del Centro, es fortalecer el entendimiento del papel que desempeña el liderazgo intermedio en la organización de los territorios educativos, sus énfasis y políticas más relevantes. Es justamente a estos tópicos y su descripción general donde se orienta este informe, y lo hace mediante una comparativa de organización internacional de los niveles intermedios de educación.

El presente informe N°2, es complementario al informe N°4 llamado: Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación: Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional.



INTRODUCCIÓN

En el marco del trabajo de LIDERES EDUCATIVOS: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, en el ámbito del desarrollo del liderazgo intermedio a nivel local, se realizó una primera revisión descriptiva fundamental sobre experiencias internacionales en liderazgo intermedio. El objetivo de este esfuerzo es orientar nuestro entendimiento sobre cómo se organiza el nivel intermedio y el balance que existen en distintos sistemas entre el nivel central y local.

Los casos presentados a continuación: Toronto, Escocia, Inglaterra, Hong-Kong, Corea del Sur, Estados Unidos, Victoria, Nueva Zelandia y Colombia, fueron seleccionados principalmente por ser reconocidos por sus particularidades, resultados y diversidad cultural. En vista de que se trata de una primera aproximación a estos sistemas educativos, la mirada se centró en las características generales de los mismos, la organización del nivel intermedio y la descripción de sus marcos de actuación. El informe cierra con una serie de conclusiones o lecciones para el caso de Chile.



GOBERNANZA PARA DIRIGIR LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Antes de avanzar hacia la revisión de los sistemas educativos es recomendable detenerse en un tópico central en el buen desempeño de los mismos: la gobernanza. Las ideas planteadas en este apartado constituyen el telón de fondo en la revisión de los casos y fueron tomadas del trabajo publicado por la OCDE el año pasado, titulado “Política educativa en perspectiva 2015”.

Las estrategias de gobernanza y financiación dirigen los sistemas educativos hacia un mayor rendimiento (OECD, 2015). Los países de gran rendimiento se basan en sus instituciones y tienen en cuenta los diferentes niveles de gobernanza, sus dinámicas y los recursos para impulsar la mejora del sistema y de los centros escolares (OECD, 2010). Fijan objetivos claros para su sistema educativo, garantizan que existen las instituciones adecuadas para involucrar a los agentes en el proceso y hallar el justo equilibrio entre la dirección central y local, al mismo tiempo que aseguran que los recursos económicos, materiales y humanos se ajusten con los objetivos (OECD, 2011).

Para lograr un gran rendimiento educativo, las estrategias de gobernanza y financiación deben estar armonizadas; y, para lograr resultados claros en el contexto actual es importante entender mejor cómo optimizarlas. La toma de decisiones cada vez está más repartida entre los diferentes agentes implicados: los datos sobre la toma de decisiones en los centros de educación secundaria inferior indican que la mayor parte de las decisiones se adoptan a nivel del centro escolar en la mayoría de los países, aunque esto puede variar si la decisión se refiere al currículo, al personal o a otros aspectos del sistema educativo (OECD, 2012a).

Los datos de PISA sobre autonomía indican que los centros escolares con mayor autonomía para adoptar decisiones sobre el currículo y la enseñanza tienen mejor rendimiento que los que carecen de esa autonomía, aunque los sistemas escolares en los que los centros tienen mayor autonomía con respecto a los recursos de gestión no rinden mejor (OECD, 2013).

Existe también mayor rendición de cuentas y demanda de resultados en los diferentes niveles de los sistemas educativos para proporcionar una educación de más calidad. Por otro lado, la crisis económica ha incrementado las presiones sobre la financiación de la educación en muchos presupuestos, mientras que a los países y a los responsables políticos se les exige que aumenten la transparencia y optimicen los recursos. De 2005 a 2011, el gasto por estudiante de las instituciones de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria aumentó en 17 puntos porcentuales como media en los países de la OCDE, aunque entre 2009 y 2011 la inversión en educación se redujo en casi un tercio en los países de la OCDE debido a la crisis económica. Esto se tradujo en un descenso del gasto por estudiante en algunos países. Los estudios sobre el rendimiento de los estudiantes muestran que la inversión y distribución de recursos eficientes, según las necesidades, las prioridades y las capacidades de los países, son importantes tanto a nivel del sistema como de las instituciones (OECD, 2012b; OECD, 2012c; OECD, 2013). La asignación clara de recursos es particularmente importante y suele ser un elemento desatendido en el proceso de diseño de políticas (Grubb, 2009). Estos factores hacen más compleja la forma en que se dirigen los sistemas educativos hacia un mayor rendimiento.

Gobernar los sistemas educativos eficazmente

Los enfoques en materia de gobernanza hacen referencia a las medidas que garantizan una planificación, implementación y enseñanza efectiva. En los países de la OCDE existe una serie de acuerdos de gobernanza educativa, desde el diseño de políticas centralizadas por parte de los países y sus ministerios de educación hasta estrategias completamente descentralizadas, con autonomía a nivel regional (Figura 1). A lo largo de esta serie existen acuerdos complejos, desde unos con orientación central y gran participación local hasta otros con orientación central y gran autonomía escolar, prioridades nacionales compartidas con los gobiernos regionales y gobernanza regional con diferentes grados de coordinación nacional. Es mediante estos diferentes acuerdos donde se fijan los objetivos educativos y se establece la dinámica que impulsa el proceso de diseño de políticas.

Los responsables políticos se enfrentan al reto de guiar y financiar la educación hacia la efectividad y eficiencia. Más concretamente, en sistemas educativos cada vez más descentralizados en niveles regionales o locales, y dada la mayor demanda de rendición de cuentas sobre los resultados, un reto clave para los países es garantizar la armonización y consistencia de las estrategias de gobernanza para dirigir sus complejos sistemas hacia la mejora de los resultados. Los responsables políticos deben garantizar asimismo la capacidad a nivel local para llevar a cabo las reformas (OECD, 2015)

En cuanto a los enfoques de gobernanza y financiación, el trabajo de la OCDE (2015), trabajo en el cual basamos esta parte del informe, sostiene que ellos varían en los países de la OCDE y no existe un modelo al adoptar decisiones u optimizar recursos, debido a los diferentes contextos, culturas y tradiciones. Los enfoques de gobernanza abordan la forma en que se unen los medios, procesos y recursos para diseñar las políticas de un país. La gobernanza se refiere no solo a las estructuras formales y a las instituciones de un sistema, sino también a la forma en que los gobiernos establecen prioridades y las interacciones entre los diferentes actores contribuyen a moldear el éxito de las políticas (World Bank, 1994; Hewitt de Alcántara, 1998).

En general, el análisis de las políticas indica que los países de la OCDE han aplicado políticas de gobernanza y financiación a nivel del sistema, así como en los diferentes niveles educativos. Las opciones de política pública adoptadas entre 2008 y 2014 en los países de la OCDE, indican que los países han adoptado varias estrategias. Y es que los países con diferentes dinámicas y acuerdos institucionales, introducirán diferentes tipos de políticas de gobernanza y financiación.



Figura 1, Panorama de acuerdos de gobernanza en los países de la OCDE

Fuente: OECD, 2015, p. 116

Poder central

En los sistemas centralizados, el Ministerio de Educación (que puede tener responsabilidades en educación superior, ciencia, cultura o deporte) guía y define la política o, las prioridades generales son establecidas por el estado y el ministerio aplica la política. Austria, Francia y Luxemburgo son ejemplos de esta estrategia. A menudo, los ministerios nacionales tienen delegaciones educativas regionales que ponen en práctica la política educativa. En esta estrategia centralizada, existe asimismo una tendencia hacia la descentralización de algunas responsabilidades a nivel local o escolar. En Italia, por ejemplo, algunas responsabilidades, como la educación y la formación profesional, son compartidas por las autoridades centrales y regionales y son necesarios acuerdos.

Poder central y local

Otro grupo de países cuenta con un ministerio central de educación que guía el sistema educativo, y la educación es impartida por los municipios o las autoridades municipales. Las autoridades locales pueden tener mayor responsabilidad al prestar los servicios educativos o la responsabilidad global, como en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia). El número de municipios que siguen esta estrategia va de 98 en Dinamarca (reducidos de 271 en 2007) a 320 en Estonia y Finlandia.

Poder central compartido con los centros escolares

Otro grupo de países cuenta con ministerio nacional, administración descentralizada y autonomía escolar. En Nueva Zelanda, uno de los sistemas más autónomos, las juntas educativas dirigen y gestionan los centros escolares. En Países Bajos, el ministerio establece las normas y políticas y supervisa, mientras que los centros escolares son bastante autónomos.

Poder central y regional

Otro grupo de países tiene un sistema relativamente descentralizado: el gobierno central diseña el marco legal y regula los principios, objetivos y contenidos. Los gobiernos regionales imparten educación con diferente grado de autonomía y el apoyo de las instituciones coordinadoras. Algunos ejemplos son:

- En Australia, con seis estados y dos territorios encargados de la educación escolar y profesional, el Consejo de Gobiernos Australianos (COAG) y sus Consejos de Educación e Industria y Competencias trabajan para desarrollar un marco político nacional común.
- México. El Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) reúne al Gobierno Federal y los representantes de los 31 estados, con una función asesora.
- España. La Conferencia Sectorial de Educación reúne al Ministerio de Educación y a los representantes de las 17 autoridades regionales para desarrollar la política educativa y un sistema educativo coherente e inclusivo.

Poder descentralizado

En los sistemas descentralizados, diferentes instituciones apoyan el diseño de políticas, reuniendo a las instituciones o delegaciones educativas regionales.

- En Alemania, la educación es principalmente responsabilidad de los 16 Länder, aunque se comparte también con la Federación y las autoridades locales. Alemania cuenta también con la Conferencia Permanente de los Ministerios de Asuntos Educativos y Culturales de los Länder de la República Federal de Alemania (KMK), que define los acuerdos, revisa y comparte información.
- En Canadá, las 13 delegaciones educativas provinciales y territoriales colaboran en relación a las prioridades educativas pan-canadienses bajo el Consejo de Ministerios de Educación, (CMEC), una entidad intergubernamental establecida en 1967 para debatir asuntos políticos, llevar a cabo actividades, colaborar con el gobierno federal y representar internacionalmente a la educación canadiense en asuntos de interés común.
- En Suiza, los directores de los 26 cantones educativos se reúnen en la Conferencia Suiza de Ministerios de Educación Cantonales (EDK), que desempeña un papel importante al debatir y coordinar la política educativa.
- En Estados Unidos, donde la educación es una responsabilidad de los 50 estados y el Distrito de Columbia, el Departamento de Educación es responsable en materia de ayuda financiera y el Consejo de Delegados Superiores Escolares Estatales (organización sin ánimo de lucro) reúne a los funcionarios que dirigen los departamentos de educación elemental y secundaria de los estados para prestar liderazgo, asistencia jurídica y técnica y buscar consenso en cuestiones educativas importantes.

Además, en algunos países donde la educación está descentralizada y es responsabilidad regional, no existen instituciones coordinadoras.

- En Reino Unido, los cuatro países (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte) tienen estructuras políticas separadas y una pequeña parte de las decisiones de política educativa son adoptadas a nivel de Reino Unido. Al mismo tiempo que se mantiene la soberanía existen acuerdos intergubernamentales y de cooperación,
- En Bélgica, las tres comunidades lingüísticas (francesa, flamenca y alemana) tienen sus propios sistemas educativos autónomos y deciden sobre política por separado. A nivel federal, las responsabilidades se limitan a cuestiones educativas globales, como la edad de educación obligatoria.

El grado de descentralización en la toma de decisiones de los sistemas y la creciente complejidad del proceso de diseño de políticas se han convertido en cuestiones clave en la gobernanza. En muchos países, la creciente descentralización ha supuesto la delegación de responsabilidades a las autoridades regionales o locales y los centros escolares, los ministerios de educación y sus instituciones han asumido una función orientadora y de apoyo. Este hecho ha afectado a la dinámica de diseño de políticas y a los incentivos de los gobiernos regionales y locales. En estos sistemas, la consistencia, la capacidad y el liderazgo a nivel municipal son cruciales. Más países centralizados se enfrentan al reto de proporcionar más autonomía con el fin de adaptarse a las necesidades locales y garantizar la coordinación efectiva entre los responsables políticos locales, regionales y nacionales. Al mismo tiempo, con mayor responsabilidad por los resultados educativos, las instituciones nacionales deben dar con las estrategias más adecuadas para guiar la política en sistemas complejos o descentralizados.

Entre 2008 y 2014, los países han adoptado diferentes estrategias para dirigir los sistemas educativos e involucrar a

los agentes implicados de forma más efectiva. En general, el análisis indica que los países son activos al definir la política y darle prioridad y están adoptando reformas de gobernanza de diferente tipo. Algunos países han desarrollado estrategias educativas con el objetivo de lograr una mejora educativa general, mientras que otros definen prioridades u objetivos para guiar sus sistemas educativos hacia objetivos concretos. Varios países han introducido políticas con el objetivo de reorganizar la distribución de funciones y responsabilidades para lograr una educación más efectiva, ya sea creando nuevas instituciones o desarrollando capacidad a nivel local (OCDE, 2015).

Con estos antecedentes acerca de la gobernanza de los sistemas educativos, revisaremos algunas de las características de los sistemas educativos analizados. Aunque antes de ello, el cuadro 1 nos entregará información básica e introductoria referida al desempeño de cada sistema en ámbitos como el de las evaluaciones internacionales, el número de estudiantes y cantidad de escuelas, el tipo de organización territorial, y el tipo de sistema.

Casos	Ranking PISA1	Escuelas / Alumnos	Tipo de Organización	Tipo de sistema
Toronto (Canadá)	13-10-11	588 /245.000	Distrital	Descentralizado
Escocia	26-20-23	5.005 / 1.452.000	Autoridades Locales (Councils)	Mixto Descentralizado en lo administrativo Centralizado en lo pedagógico
Inglaterra ²	26-20-23	24.000 / 8.200.000	Autoridades Locales de Educación (LEAs)	Descentralizado
Finlandia	12-5-6	3.911/944.00	Municipalidades	Descentralizado
Victoria (Australia)	19-16-13	1.594 / 850.000	Estado	Centralizado (Estado)
Hong Kong	3-2-2	220.000/ 883.000	Oficina de Educación	Centralizado
Corea del Sur	5-7-5	¿? /7.300.000	Oficinas Provinciales / Oficinas Distritales / Consejos Escolares	Mixto Descentralizado en lo administrativo Centralizado en lo pedagógico
Nueva Zelandia	22-18-13	2.500 / 760.000	Juntas nivel escuela	Descentralizado
Tredyffrin/Easttown ³ (Estados Unidos)	36-28-24	8 Escuelas 6.557 Estudiantes	Junta distrital	Descentralizado

1 Usando los datos 2012, en las dimensiones Matemáticas, Ciencias y Habilidad lectora respectivamente.
2 Inglaterra y Escocia aparecen agregados en Reino Unido
3 No se distinguen distritos, el ranking presentado corresponde a Estados Unidos



ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES EN EL NIVEL INTERMEDIO

Este informe busca explorar el funcionamiento del nivel intermedio en distintos sistemas educativos. Los casos presentados a continuación fueron seleccionados principalmente por ser reconocidos como de alto estándar en distintas mediciones internacionales. Además, se ha intencionado en la selección sistemas que pueden ser relevantes para la comparación con el contexto chileno. La descripción de los casos se centra principalmente en tres dimensiones:

- Características generales del sistema educativo.
- Organización del nivel intermedio.
- Marcos de actuación.⁴

Es importante señalar que la información recogida para el análisis de los casos es diversa, ya que no todos los sistemas estudiados tienen la misma cantidad y calidad de información disponible. En vista que esta es una primera aproximación de los casos definidos como de interés, la búsqueda de información se centró en páginas web oficiales, documentos públicos, reportes oficiales y artículos académicos (cuando fue posible).



⁴ No todos los sistemas explorados presentan con claridad un marco de actuación, pero se han identificado acciones o prácticas centrales.

Toronto⁵ (Canadá)



Ubicada en la orilla noroeste del lago Ontario Capital, Toronto es la capital económica de Canadá y la ciudad más grande de este país. De acuerdo al censo de 2011, la población de Toronto corresponde a 2.615.060 habitantes y está conformada por una gran diversidad étnica. Por mencionar, parte de su composición étnica: 50.2% es de origen caucásico, 12.7 % es asiático del este, 12.3 % es asiático del sur, 8.5% es de origen africano y 2.8% de origen latino americano.

Aunque el inglés es la lengua predominante, una gran variedad de lenguas se hablan en Toronto, entre las que se encuentran el francés, el italiano, el español, el mandarín y muchas otras. Como dato anecdótico, el teléfono de emergencias 911 está equipado para responder a llamados en 150 idiomas diferentes.

Toronto está organizado en un único gobierno municipal, gobernado por un alcalde y un concejo. La estructura de este sistema municipal ha sido estipulada en el Acta de la Ciudad de Toronto de 1997. El alcalde de Toronto es electo por votación popular y cumple el rol de ser el jefe ejecutivo de la ciudad. Por su parte, el consejo tiene un cuerpo legislativo unicameral, conformado por 44 concejales que representan a cada una de las comunas de la ciudad. El alcalde y los miembros del consejo son electos por un periodo de cuatro años sin restricciones de mandato.

Respecto al sistema educativo, Toronto posee un Consejo Escolar del Distrito de Toronto (TDSB o Toronto District School Board) el cual administra 588 escuelas públicas (451 escuelas primarias y 102 escuelas secundarias) y está a cargo de aproximadamente 245.000 alumnos. Este el mayor distrito escolar que opera en el país y el cuarto de América del Norte.

Entre los objetivos del Consejo Escolar del Distrito de Toronto, estipulado en la Acta de Educación de 1990, está el fomento de un sistema educativo público robusto y una sociedad civil próspera y comprometida. Para el TDSB, el propósito de la educación es proveer a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su potencial, permitiéndoles ser ciudadanos con habilidades y conocimientos que puedan contribuir a la sociedad.

En términos de su misión, el Consejo Escolar del Distrito de Toronto busca permitir que todos los estudiantes puedan alcanzar altos niveles de logro adquiriendo conocimientos, habilidades y valores que necesitan para convertirse en miembros responsables de una sociedad democrática.

Los principales valores del Consejo Escolar del Distrito de Toronto son:

- Valorar a todos y cada uno de sus estudiantes.
- La existencia de un robusto sistema de educación pública, la amistad entre los estudiantes, la escuela y la comunidad.
- La individualidad y la diversidad de sus estudiantes y comunidad.
- El compromiso y habilidades de su grupo de trabajo.
- La igualdad, la innovación, la rendición de cuentas y la accesibilidad.
- Y el aprendizaje en ambientes que son seguros, enriquecedores, positivos y respetuosos.

El número de profesionales de la educación del Consejo Escolar del Distrito de Toronto corresponde a 19.000 entre docentes y paradocentes: 880 directores y vice directores que supervisan el trabajo de estos.

El Consejo Escolar del Distrito de Toronto tiene un presupuesto de aproximadamente \$3 billones. El 85% de estos recursos están comprometidos en salarios y beneficios laborales. Por su parte, la administración central ocupa menos del 3 % del total de gastos.

Siete juntas escolares (school boards) son amalgamadas en el Consejo Escolar del Distrito de Toronto desde 1998, contando con 22 representantes electos (trustees⁶).

En las primeras reuniones de cada año, la junta de representantes, de acuerdo al Acta de Educación 1990, debe elegir de entre sus miembros, a un "Chair" (o director) por un periodo de un año. Este puede ser el mismo de años anteriores y puede ser reelegido cuantas veces se decida. El/la 'Chair' será el líder de la junta cuya responsabilidad es presidir las reuniones, establecer agendas en conjunto con el Director del Consejo y asegurarse de que los miembros de la junta tengan la información para las

5 <http://www.tdsb.on.ca/default.aspx>
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/new/2015/TDSB2015.html>
<https://es.wikipedia.org/wiki/Toronto>
<https://en.m.wikipedia.org/wiki/Toronto>

6 El concepto de 'Trustees' se repite en distintos sistemas, usualmente refiriéndose a los miembros de las juntas escolares

discusiones que se tiene a lugar. Sus responsabilidades están pormenorizadas en el Acta de Educación.

El Director del Consejo (TDSB), es asistido por un ‘Senior Team’ que es responsable de:

- Servir a los estudiantes y las comunidades.
- Mejorar el rendimiento académico.
- Administrar los servicios de negocio.
- Proveer apoyo al equipo de trabajo.
- Operar y mantener la infraestructura.

De acuerdo a un estudio sobre liderazgo intermedio comisionado por el ‘Institute for Educational Leadership’ y realizado por Ken Leithwood (2013), las prácticas ejemplares de los líderes intermedios exitosos bajo estas circunstancias y estructuras pueden sintetizarse de la siguiente manera:

Dimensión	Prácticas específicas
1. Los líderes establecen una misión, visión y objetivos compartidos con altas expectativas de quienes se están educando, mediante prácticas específicas tales como:	-Asegurar que se cumpla un proceso transparente de visión y dirección. -Consultar de forma extensiva acerca la dirección de metas. -Destinar un tiempo considerable a asegurarse de que la misión, visión y metas del sistema sean suficientemente conocidas y compartidas por los miembros de la organización -Articular y modelar metas, prioridades y valores al grupo de trabajo -Promover planes de mejora, reuniones y otro tipo de interacciones.
2. Los líderes proveen instrucciones guiadas y coherentes mediante prácticas específicas como:	-Adoptar un servicio orientado hacia la escuela. -Alinear metas curriculares, instrumentos evaluativos, prácticas de aprendizaje y recursos de aprendizaje. -Mantener metas ambiciosas sobre el aprendizaje y la enseñanza. -Abogar por prestar atención a la mejor evidencia para informar sobre decisiones de mejora. -Esperar que la escuela se enfoque tanto en la mejora individual como grupal de sus estudiantes. -Apoyar al equipo de trabajo a ser innovador dentro de los límites del Sistema.
3. Los líderes fomentan las capacidades del equipo de trabajo de su distrito para buscar y usar múltiples fuentes para informar de decisiones mediante prácticas específicas tales como:	-Promulgar interacción con los delegados utilizando evidencia concreta. -Usar información de todas las fuentes disponibles para asistir decisiones hechas en la oficina central. -Fomentar la colaboración en la interpretación y uso de la información. -Proveer entrenamiento y capacitación para directores y grupos de trabajo sobre el uso de información y literatura investigativa para sostener las decisiones que se toman. -Modelar decisiones basadas en evidencia al equipo de trabajo de las escuelas.

Cuadro 2, Dimensiones relevantes y prácticas asociadas en Toronto

Dimensión	Prácticas específicas
4. Crear procesos de mejora organizacional orientados en el aprendizaje tales como:	-Requerir procesos de mejora informados con evidencia. -Establecer un número manejable de objetivos precisos para la mejora del distrito educacional. -Crear estructuras y normas dentro del distrito para apoyar el progreso a través del sistema como un todo. -Desarrollar e implementar planes de mejora en la junta y en la escuela interactuando colaborativamente con los líderes de la escuela. -Crear estructuras para facilitar el monitoreo regular refinando el proceso de mejora. -Conocer las metas provinciales y las prioridades de mejora del distrito y la escuela. -Permitir variaciones en todos los niveles escolares de los esfuerzos de mejora.
5. Proveer un trabajo involucrado con el desarrollo profesional:	-Provee de oportunidades para los profesores y los líderes escolares a través de algún tipo de aprendizaje comunitario dentro de un contexto de trabajo. -Utiliza un sistema de redes de trabajo interno como mecanismo central del desarrollo de los líderes escolares. -Alinea el contenido del desarrollo profesional con las capacidades necesarias para la mejora del distrito y de la escuela. -Mantiene al equipo de trabajo responsable de aplicar nuevas capacidades a través del monitoreo de las mejoras dentro de la escuela.
6. Alinear presupuestos, políticas personales, procedimientos y usos del tiempo dentro de la misión visión y metas del distrito:	-Alinea la distribución de recursos dentro del distrito y las metas de mejora de la escuela. -Alinea las políticas personales y los procedimientos con las metas del distrito. -Alinea las estructuras educacionales en coordinación con las metas de mejora del distrito. -Provee a los directores una autonomía considerable para contratar profesores. -Asiste a la escuela en relación a distribuir recursos de manera equitativa.
7. Usar un sistema de gestión del desempeño comprensivo para la escuela y el desarrollo de liderazgo del distrito mediante técnicas como:	-Utiliza la mejor evidencia sobre liderazgo exitoso como una fuente clave de criterio para reclutar, seleccionar, desarrollar y evaluar la escuela y los líderes del distrito. -Igualar las capacidades de los líderes con las necesidades de la escuela. -Provee espacios de desarrollo para los líderes. -Desarrolla un plan realista de línea de sucesión de líderes. -Promueve formas coordinadas de liderazgo distribuidas en las escuelas.
8. Abogar por el apoyo de las políticas en la junta y sus miembros:	-Promueve a los miembros el enfocarse en las políticas del distrito y sus metas y prioridades. -Promueve la participación de los miembros elegidos de la junta monitoreando sus responsabilidades. -Reporta regularmente a la junta sobre el progreso con respecto a la consecución de las metas.
9. Nutrir relaciones de trabajo productivas con el equipo de trabajo y los demás actores:	(esto se divide en grupos) *Para el distrito internamente y para el equipo de trabajo: -Desarrolla sistemas de comunicación para que sus miembros estén bien informados. -Desarrolla la colaboración y el diálogo abierto con los directores. -Promueve grados elevados de interacción entre los distintos grupos. *Para los grupos de la comunidad local: - Consultar regularmente a los grupos comunitarios acerca de cómo les afectan las decisiones. -Promover la participación directa del equipo de trabajo en los grupos comunitarios. *Para los padres: -Rendir cuenta a los padres para desarrollar una relación de trabajo productiva con ellos. -Influenciar el trabajo de las escuelas apoyando una cultura de mejora educativa. *Para el ministerio de Educación: -Desarrollar y/o mantener los altos niveles de encuentro y participación entre el departamento provincial y el ministerio de educación. - El encuentro entre estos dos es proactivo más que solo responsable. -Hacer uso flexible y adaptativo de las iniciativas provinciales y sus marcos de acción, asegurándose de aportar a ellas.

Escocia⁷



Escocia es uno de los 4 países miembros del Reino Unido, ubicada en la parte norte de la isla de Britania. Tiene una población de aproximadamente 5 millones de habitantes, las cuales están concentradas en las grandes ciudades del país, especialmente en Glasgow (1.2 millones) y Edimburgo (0.5 millones). La mayoría de su población es blanca, con una pequeña pero creciente migración asiática (pakistaní e india).

Su organización política, reconoce la soberanía de la Reina Elizabeth II, teniendo participación parlamentaria dentro de Escocia (Parlamento Escocés) y en el Reino Unido (British House of Commons). Su organización administrativa se basa en 32 consejos que regulan la política nacional y dentro de cada consejo hay subdivisiones menores llamados consejos comunales.

Su sistema educativo es regulado por las autoridades escocesas y no es parte de las políticas educativas del Reino Unido. Tiene un curriculum nacional (Curriculum for Excellence) que regula la educación pre-básica, básica y media. Tiene una provisión mixta, representada por una mayoría de escuelas públicas y una participación menor de escuelas privadas. Su educación superior presenta un alto prestigio, siendo proporcionalmente la nación número 1 de Europa con mayor cantidad de universidades en el ranking QS. De acuerdo a un reporte generado por la oficina nacional de estadísticas (Escocia), es el país con mayor nivel educativo de toda Europa.

7 <https://www.gov.uk/government/organisations/departament-for-education/about>
https://en.wikipedia.org/wiki/Local_government_in_Scotland
<http://www.improvementservice.org.uk/benchmarking/>
<http://www.gov.scot/Topics/Government/local-government/localg>
<https://www.glasgow.gov.uk/index.aspx?articleid=15894>
http://www.edinburgh.gov.uk/info/20014/schools_and_learning
https://spotfire.cloud.tibco.com/spotfire/wp/render/761194424092/analysis?file=/users/konradz/public/benchmarking_public&waid=Gif7Dx3qm0eMww8Sp-0wP-2519301da6qUu5&wavid=0

El sistema educativo está dirigido por el 'General Teaching Council' o GTC, quienes además de definir el currículo, definen los estándares de actuación y desempeño de docentes y directivos. Los estándares de liderazgo o 'Estándares para el Liderazgo y la Administración' (ELA) fueron creados el año 2005 (construyendo sobre la previa versión de los 'Standards for Headship in Scotland' creados en el año 1998) e integran los principios y prácticas claves para la sustentabilidad del liderazgo efectivo en las escuelas escocesas y son al mismo tiempo una herramienta de desarrollo de carrera, desarrollo profesional y marcos orientadores de actuación (Scotland, 2012). La construcción de estos estándares fue altamente influenciada por la experiencia inglesa en el 'National College for School Leadership'. El gobierno escocés prefirió trabajar con las Universidades (y no con multinacionales privadas) en el diseño de indicadores más amplios y comprensivos que los del modelo inglés (MacBeath, 2011).

El sistema educativo está administrado por el Parlamento Escocés y el Gobierno Educativo Escocés. A nivel local las escuelas públicas son operadas por las autoridades locales, organizadas en los consejos de la ciudad (32 city council). Las escuelas privadas son usualmente administradas por el consejo de escuelas independientes de Escocia.

El sistema de inspección de escuelas es dirigido por tres cuerpos distintos:

- Inspectores CARE: centrado en la educación pre escolar.
- Inspectores de su majestad: centrados en la educación pre escolar, básica y media.
- Oficina escocesa: centrada en la educación superior.

El nivel intermedio es organizado por 'Autoridades Locales o Councils', se centra en administración mientras que el tema pedagógico permanece centralizado. Entre sus tareas principales se encuentran:

- El aprendizaje y la enseñanza de niños a nivel de primeros años (3 a 4 años de edad) y de escuela primaria.
- El aprendizaje y la enseñanza de jóvenes menores de 19 años cursando educación secundaria o enseñanza superior.
- Apoyar la tarea de los profesionales que trabajan con niños y jóvenes.
- Apoyar a los niños y jóvenes desaventajados para que tengan mejores resultados.
- Asegurarse que los servicios locales protejan y apoyen a los niños y jóvenes.

Las prioridades del Departamento de Educación se centran en:

- La seguridad y el bienestar: todos los niños y jóvenes son protegidos de ser dañados física o emocionalmente. Los niños vulnerables son apoyados para tener las mismas oportunidades de éxito que cualquier otro niño.

- Educación de excelencia en todo lugar: todo niño y joven puede acceder a una educación de calidad y lograr lo mejor que sus habilidades le permitan, sin importar su localización, rendimiento escolar y antecedentes.
- Preparación para la vida adulta: todos los jóvenes que han alcanzado los 19 años, completan su educación escolar con las habilidades y el carácter para contribuir a la sociedad y economía del Reino Unido, teniendo acceso a un trabajo de gran calidad u opciones de estudio.

En un reporte reciente de autoevaluación, el departamento estableció un plan de mejoramiento para fortalecer su trabajo y la capacidad de apoyar efectivamente a las escuelas. Este plan se centra en 3 puntos:

- Mejorar su capacidad de liderazgo y de gestión de cambios: sus líderes necesitan las habilidades para liderar y gestionar el cambio, inspirando a sus equipos de trabajo a llevar a la práctica los principios del Departamento de Educación y apoyando a través del proceso de cambio. Se desarrolla para ello un programa formal de desarrollo de liderazgo y cambio.
- Aumentar la visibilidad del liderazgo: el Departamento de Educación ha entendido que el equipo de trabajo quiere una mayor visibilidad del equipo de liderazgo, para obtener un mejor entendimiento acerca de la visión para el departamento como un todo. Para ello, han propuesto un programa de eventos donde un miembro del comité de gestión o el director del equipo realiza sesiones en las que se comunica la visión al equipo de trabajo y se le solicita retroalimentación.
- Tener un mejor entendimiento del impacto de la actividad de cambio: los directores desarrollan sus propias herramientas y formas de medir o evaluar el progreso. Se evalúan estas herramientas acerca de la efectividad y se comparten las mejores prácticas. Para complementar esta labor, se llevan a cargo encuestas mensuales sobre el impacto de estas prácticas, favoreciendo así la participación en relación al liderazgo y el cambio.

Inglaterra⁸



Inglaterra es un país parte del Reino Unido, ubicado en la isla de Gran Bretaña. Su población es de aproximadamente 55 millones de habitantes, los cuales son principalmente blancos, con una presencia de 8% de asiáticos y 4% de africanos (negra). Sin embargo, Inglaterra presenta una gran diversidad cultural y lingüística, por lo que, para un gran porcentaje de la población, inglés es su segundo idioma (polaco y punjabi son los más frecuentes). Su gobierno está organizado en una monarquía parlamentaria, bajo el reinado de la Reina Elizabeth II y su primer ministro desde julio 2016, Theresa May. Sin embargo, Inglaterra es gobernada directamente por el parlamento del Reino Unido, el cual está compuesto en la actualidad en su mayoría por el partido conservador.

El país está organizado en 9 regiones, siendo la principal Londres, quien tiene Alcalde y Consejo, los cuales tienen influencia en el gobierno nacional. El resto de las regiones tiene un gobierno local, estando divididas en distritos (201) y municipalidades (36). Londres está organizado en 32 municipalidades.

La educación en Inglaterra está administrada por el Departamento de Educación y el Departamento de negocios, innovación y habilidades. El sistema es mixto, formado en su gran mayoría por escuelas estatales (93%) y algunas escuelas independientes. El sistema educativo maneja aproximadamente 62 billones de libras al año (\$62.000.000.000.000 pesos), con 8.2 millones de estudiantes en básica y media (y 3.5 millones de estudiantes en educación superior). Tiene aproximadamente 24.000 escuelas (de distintos tipos) y 450.000 profesores, en enseñanza pre escolar, básica y media. Existen 6 tipos de escuelas:

- Academias: relativamente recientes (1997-2010), son creadas bajo el supuesto de apoyar sectores vulnerables,

incentivando la asociación entre escuelas. Son lideradas usualmente por privados, reciben fondos del estado, pero no están regidos por las autoridades locales.

- Escuelas comunitarias: dirigidas en su totalidad por las autoridades locales.
- Escuelas Libres: creadas recientemente (2010), bajo el supuesto de construir escuelas en zonas de alta densidad, son usualmente dirigidas por padres, profesores, o negocios, reciben fondos estatales y no están reguladas por las autoridades locales.
- Escuelas fundacionales: organizadas por el gobierno escolar o por caridades, donde usualmente la infraestructura es privada, pero reciben fondos del estado para su funcionamiento.
- Escuelas de apoyo voluntario: dirigidas por organizaciones de caridad o la iglesia. Son financiadas parcialmente por el estado y la organización, donde esta última denomina al Gobierno escolar que las administra.
- Escuelas de apoyo voluntario controlado: usualmente escuelas de Fe, donde la infraestructura es de la iglesia, pero es financiada y administrada por las autoridades locales.

Las escuelas son inspeccionadas dependiendo su administración por la oficina de estándares de educación (OFSTED) o por los inspectores de escuelas independientes. Los resultados de estas evaluaciones pueden tener severas consecuencias para las escuelas y su staff, incluyendo el cierre de las mismas.

El sistema educativo inglés, es caracterizado por poner énfasis en la descentralización y la rendición de cuentas (Howland, 2015). Además, ha invertido recursos en las últimas décadas para instalar procesos de reforma a nivel nacional y lo ha hecho con prioridad en liderazgo educativo, especialmente en el rol de los directores (Huber, Moorman, y Pont, 2009).

A nivel intermedio, la educación es organizada en Inglaterra por distritos, dentro de los distritos la principal estructura son las Autoridades Locales de Educación (LEA), existiendo escuelas individuales que reciben financiamiento directo. Existen diversas LEAs dependiendo del territorio en el que se encuentran, por ejemplo, Londres está dividido en 32 municipios, los cuales actúan como 32 LEAs. Además, cada escuela debe formar un Gobierno Local (Governing bodies). Cada Gobierno Local está compuesto por un grupo de gobernadores los que tienen funciones tales como:

- Asegurarse que exista una visión clara, una dirección estratégica y fomentar un ethos en la escuela.
- Hacer que los directores den cuenta de su desempeño educacional de las escuelas, de sus alumnos y de la gestión del grupo de trabajo.
- Supervisar las finanzas de la escuela, asegurándose de que el dinero sea bien gastado.
- Establecer estándares de conducta de los alumnos.

- Asegurarse de que la infraestructura de la escuela sea segura y acogedora.
- Monitorear los objetivos de la escuela y sus objetivos.

Los Gobiernos Locales y las autoridades locales deben hacer todo el esfuerzo posible para conducir elecciones informadas de sus miembros (apoderados y equipo de trabajo de la escuela). Esto quiere decir que deben explicitar las funciones del Gobierno Local y el rol de los gobernadores a elegir, acompañado con la inducción necesaria para el cargo, las habilidades específicas y/o experiencia deseada y/o cualquier rasgo o desafío específico que enfrente la escuela. Los Gobiernos Locales deben estar conformados por un número no menor a siete miembros, los cuales deben incluir:

- Al menos dos gobernadores apoderados.
- Al menos un gobernador profesor jefe.
- Un solo gobernador representante del equipo de trabajo de la escuela (staff).
- Un solo gobernador representante de la autoridad local.

No existen límites respecto a la máxima cantidad de integrantes, aunque se recomienda mantener un número reducido para efectos de funcionalidad y eficiencia en la toma de decisiones. Pueden ser gobernadores, además de los señalados, otros apoderados, otros 'profesores jefes', miembros fundacionales de la escuela (incluidos los de carácter religioso) y otros gobernadores elegidos nominativamente por el Gobierno Local por razones de que éstos poseen las habilidades para contribuir al éxito de la escuela.

Es posible constatar que, si bien no existe un marco de actuación para las LEAs, las escuelas son inspeccionadas continuamente por la Oficina de Inspección (OFSTED), quien ha elaborado un marco orientador. La inspección es llevada a cabo utilizando las atribuciones y poderes de inspección delegados a Jefes Inspectores de la Reina de Inglaterra (Her Majesty's Chief Inspector), que puede inspeccionar qué tan bien está cumpliendo la autoridad local el deber general de promover altos estándares de calidad para que cada niño alcance su potencial, en conformidad con el Acta de Educación de 1996.

La Oficina de Inspección tiene cuatro funciones esenciales expresadas en su marco orientador:

- Proveer a los padres, miembros del consejo, autoridades, personas que lideran y gestionan la autoridad local y otros actores involucrados, la información respecto a qué tan bien la autoridad local se está desempeñando, su mejora constante y qué tan bien está funcionando ésta en relación a otros proveedores educacionales dentro del área de la autoridad local.
- Proveer información a la Secretaría de Educación sobre qué tan bien la autoridad local está ejecutando su rol de promover altos estándares y fomentar la excelencia, asegurando igualdad de acceso de oportunidades, incentivando el alcance del potencial de cada niño y proveyendo soporte a escuelas en estado crítico.

- Promover el mejoramiento en la autoridad local, sus escuelas y el sistema educativo en general.
- Hacer considerar el plan de acciones a la autoridad local en razón del reporte arrojado por la Oficina de Inspección, y preparar una declaración escrita que establezca este plan de acciones con su correspondiente cronograma.

Es importante señalar que este marco está limitado a la mejora de las escuelas. Es bastante probable que otros servicios de importancia tengan un papel en la mejora de las escuelas tales como, recursos humanos, servicios de primeros años, servicio de admisión, asuntos estudiantiles, etc. Estos servicios, de ser encontrados, no son inspeccionados discretamente, aunque de ser considerados factores muy significativos, pueden ser mencionados como hallazgos claves de la inspección.

La Oficina de Inspección declara en su marco orientador, que busca apoyar el mejoramiento mediante cinco conceptos:

1. Aumentando las expectativas acerca de estándares de desempeño y efectividad de las autoridades locales en apoyar y desafiar la oferta escolar dentro del área de la autoridad local.
2. Proveyendo el desafío e ímpetu de actuar cuando es requerido un mejoramiento.
3. Recomendando prioridades específicas de mejoramiento y monitoreando continuamente el progreso.
4. Promoviendo el rigor en la manera que las autoridades locales evalúan su propio desempeño, fomentando su capacidad de mejora en sus funciones.
5. Identificando prácticas buenas o sobresalientes, para que éstas puedan ser compartidas y comunicadas más ampliamente.

Finlandia⁹



Oficialmente República de Finlandia, es un país al norte de Europa que limita con Suecia, Noruega, Dinamarca y Rusia. Tiene 5.5 millones de habitantes, su capital es Helsinki (629.000 habitantes) y es el país con menor densidad en Europa. Su organización política es la república parlamentaria, compuesta por 19 regiones, 317 municipalidades y 416 autoridades locales¹⁰. Durante su historia, Finlandia fue parte de Suecia hasta el siglo XIII y parte de Rusia hasta 1917.

El sistema educativo es administrado a nivel municipal, mientras que el ministerio de educación entrega un currículo nacional flexible. La educación básica y media es obligatoria y pública en su gran mayoría. Uno de los aspectos más diferenciadores de su sistema es que la educación comienza a los 7 años. La educación terciaria es gratis, y está organizada en politécnica y universitaria. Resalta en la educación finlandesa sus altos niveles de eficiencia, equidad y buenos resultados en pruebas internacionales como PISA.

Como lo señala Hargreaves, Halász, y Pont (2008) el caso finlandés es inusual, principalmente por el contexto sociocultural que sostiene sus iniciativas de mejoramiento.

Los autores destacan que Finlandia 'es lo que es' en gran medida por la forma en que se enfrentaron las crisis económicas de

comienzos de los 90', asumiendo un largo compromiso por el mejoramiento del país compartido y celebrado por toda la comunidad. Esto se plasma en una mirada general (más allá del contexto escolar) por lograr una visión social, que reconoce la importancia y protege el bienestar de todos sus ciudadanos. No existe competencia entre las escuelas en Finlandia, por lo que no existen indicadores comparativos de desempeño, lo que se espera es que 'todas las escuelas sean lo suficientemente buenas' (Hargreaves et al., 2008, p. 84)

A nivel escolar esto se plasma en principios, en el diseño de un currículo nacional flexible, que, si bien es originado desde el nivel central, es contextualizado a nivel local (municipal) por los profesores. Como lo señala Niemi y Isopahkala-Bouret (2015) se espera que los docentes y directivos 'sean autónomos, pedagógicos y críticos' (p.135). Esta práctica, hace un reconocimiento a uno de los principales valores del sistema educativo finlandés, el respeto, tanto por el currículo local, como también por la capacidad de los docentes.

Estas expectativas también se reflejan en la construcción de una visión estratégica tanto a nivel país, municipalidad y escuela. Es imperativo que en todos los niveles se planifique a mediano plazo (3 años), con evaluaciones sistemáticas para identificar avances, como también analizar potenciales cambios en la dirección de la visión. Como lo señalan Hargreaves et al. (2008), trabajar con una visión a largo plazo demanda colaboración y construcción de sentidos comunes.

Finlandia es una de las naciones con menor inversión en pruebas estandarizadas. No poseen una prueba nacional, ni sistemas centralizados de evaluación del desempeño docente. Sin embargo, presentan un alto nivel de rendición de cuentas a nivel individual. Directivos y docentes, trabajan colaborativamente en la revisión de sus prácticas con alto sentido de responsabilización, lo cual directamente promueve la cooperación. Supuestamente, docentes y directivos acostumbran a trabajar juntos en estas iniciativas, y las autoridades locales confían en que ellos tienen las capacidades, por lo que usualmente focalizan sus acciones en la entrega de recursos. Sin embargo, como lo señalan Hargreaves et al. (2008), en muchos casos los profesores prefieren un enfoque individual en su trabajo y se distancian de procesos colaborativos con sus pares y directivos, dentro de sus escuelas.

En un estudio reciente, Niemi y Isopahkala-Bouret (2015) argumentan que este enfoque está movilizándose cada vez hacia el trabajo en equipo y colaborativo, considerando lo rápido de los cambios y demandas que la sociedad ha puesto al sistema educativo finlandés.

A nivel intermedio, la administración de las escuelas está a cargo de las municipalidades, también llamadas proveedores educativos (Educational Providers). En algunos casos las municipalidades pueden asociarse para mantener una administración compartida de un grupo de escuelas (caso usual de municipios pequeños).

9 <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/rahoitus/?lang=en>
https://www.suomi.fi/suomifi/english/state_and_municipalities/municipalities_and_local_government/index.html

<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-system-and-school-organization/>

<http://www.localfinland.fi/en/authorities/education-culture-wellbeing/Pages/default.aspx>

10 Si bien la educación se administra a nivel municipal, no está clara la diferencia entre municipalidad y autoridades locales en los documentos revisados. Por la diferencia de años en los documentos, es posible que refieran a la misma estructura y este número sea el mismo.

Las municipalidades en Finlandia tienen un amplio abanico de deberes y están a cargo del bienestar de los ciudadanos. Proveen una gran cantidad de servicios, entre los que se encuentra la educación. Un gran número de municipales pequeñas (que tenían menos de 5000 habitantes), fueron amalgamadas en municipales más grandes con la reforma de 2012 (para mayor información consultar ‘The Finish Municipal Reform’ de Pekka Kettunen).

Como en otros lugares de Escandinavia, las municipalidades poseen una gran autonomía. Esto fue especialmente significativo entre los años 1993- 1995, donde se les otorgó aun mayor autonomía. Algunos servicios de las municipalidades son obligatorios y otros voluntarios. Entre los servicios, determinados por la legislación vigente, se encuentran: las escuelas, cuidados primarios, salud dental, guarderías, bienestar para los ancianos, entre otros muchos.

Respecto a las escuelas, los padres participan del gobierno escolar, formando juntas locales. Cada escuela debe tener una

junta de al menos 5 apoderados, donde su rol es consultivo y orientador. Sin embargo, el/la directora/a tiene un gran nivel de autonomía para la toma de decisiones y, como se mencionó previamente, los docentes poseen grandes atribuciones y poder. Lamentablemente no se encontró información disponible sobre el funcionamiento específico del área de educación municipal o de las juntas escolares.

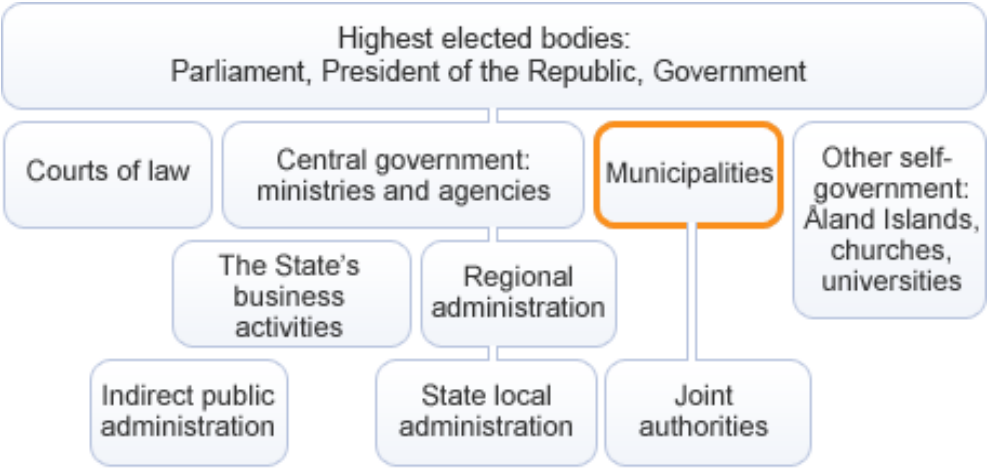


Figura 2, Organización política del gobierno en Finlandia

Victoria (Australia) ¹¹



Ubicada en Oceanía, Australia es uno de los países más ricos (12° economía mundial) y grandes del mundo (tiene 7,692,024 km² y una población de aproximadamente de 24 millones), liderando los principales rankings del mundo en calidad de vida, salud, educación y derechos civiles, entre otros.

Victoria es el estado más pequeño de todos los estados que componen Australia, pero también es el que presenta mayor densidad poblacional, especialmente en su capital 'Melbourne' (4.440.000 habitantes) y es la segunda ciudad más poblada después de Sidney. Presenta la segunda economía más grande de Australia, aportando el 25% de los ingresos del país. Sus sectores económicos más relevantes son las finanzas y los seguros.

La educación en Victoria es administrada por el Departamento de Educación y Entrenamiento (DET en inglés), tanto la educación básica, media y superior (Universitaria y Técnico profesional). La educación desde los 6 a los 17 años es obligatoria y pública, aunque hay una presencia relevante (35%) de escuelas privadas usualmente vinculadas a la iglesia católica.

Australia presenta un currículum único que debe implementarse

- 11
- <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/welcome/index.html>
 - <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/vision/index.html>
 - <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/our-work/index.html>
 - <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/info/organisation/index.html>
 - <http://www.edb.gov.hk/en/about-edb/policy/edu-reform/index.html>
 - https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Hong_Kong
 - <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-system-and-school-organization/>
 - [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/regulations/sch-admin-guide/sag%20\(2012-13\)-e.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/sch-admin/regulations/sch-admin-guide/sag%20(2012-13)-e.pdf)

en escuelas públicas y privadas. La educación superior no es gratis, pero existen una serie de sistemas de apoyo vinculados a préstamos y pagos a través de los impuestos.

Como todos los estados, la educación está administrada a nivel estatal y no nacional. Al 2007, existían 1.594 escuelas públicas y 701 privadas, que entregaban educación a cerca de 850.000 estudiantes, divididas en 9 regiones administrativas. El sistema escolar está bajo continua evaluación a través de pruebas estandarizadas en diferentes años (3°, 5°, 7° básico y 1° medio), además de evaluaciones internacionales como PISA.

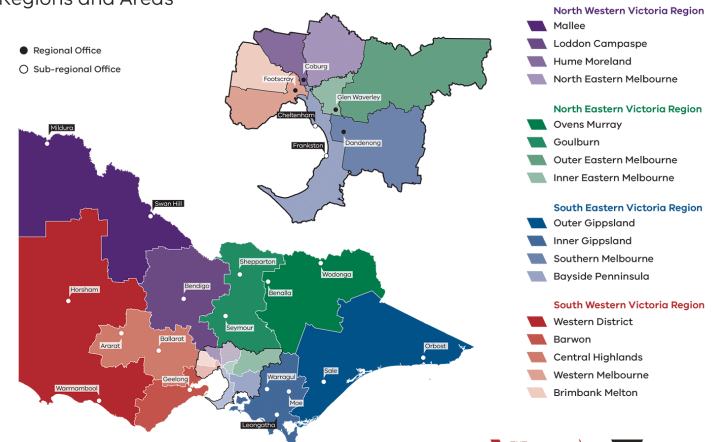
Victoria presenta un sistema altamente descentralizado, donde muchas de las decisiones son tomadas a nivel local por los directores y sus equipos directivos. Como lo señalan Matthews, Moorman, y Nusche (2008) en los últimos años se ha potenciado el trabajo entre escuelas como estrategia estatal, la cual recae principalmente en el trabajo de directores y subdirectores. Asimismo, considerando los altos niveles de autonomía, las escuelas presentan una baja relación con los departamentos de educación local.

A nivel intermedio, la educación es administrada por el estado a través del "Departamento de Educación y Capacitación" (DET). El departamento está organizado en 7 grupos:

1. Grupo de Políticas de Reforma.
2. Grupo de Estrategia y Desempeño.
3. Grupo de Infraestructura y Servicios Financieros.
4. Grupo de las Personas y Servicios Ejecutivos.
5. Grupo de Primeros Años y Educación Escolar.
6. Grupo de Educación Superior y Habilidades.
7. Grupo de Servicios Regionales.

El estado está subdividido por oficinas regionales como se muestra en la ilustración siguiente.

Department of Education and Training
Regions and Areas



El intento estratégico del Estado se focaliza en hacer que cada habitante de Victoria tenga la mejor experiencia de desarrollo personal, haciendo que el Estado de Victoria sea cada vez un lugar mejor, más justo y más próspero. Los objetivos son principalmente cuatro:

1. Asegurarse que cada Victoriano tenga acceso equitativo a una educación de calidad.
2. Trabajar con los proveedores y socios para construir un sistema integrador con educación y desarrollo para adultos y el sistema.
3. Apoyar a cada niño, joven y adulto con servicios bien coordinados y servicios cerca de donde estos viven.
4. Gatillar la excelencia, la innovación y el crecimiento económico.

Para conseguir estos objetivos, el Estado de Victoria ha adoptado un paquete de cuatro medidas:

1. Reforma al Servicio y al financiamiento:

- Dar apoyo adicional a quienes más lo necesitan.
- Crear conexiones entre el ambiente y los sectores de mejoramiento, asegurando la continuidad del aprendizaje.
- Enfocarse en la salud y bienestar mental y físico como parte integral del aprendizaje y el desarrollo.
- Monitorear y mejorar los sistemas involucrados, incluyendo los estándares.
- Mapear la demanda por los servicios y reconocer las necesidades comunitarias.
- Usar la evidencia para diseñar e implementar políticas.

2. Uso estratégico de la fuerza laboral y prácticas:

- Desarrollar la excelencia en las prácticas educacionales.
- Apoyar a cada estudiante a aprender de forma independiente y también a contribuir con el aprendizaje del otro.
- Fomentar el pensamiento crítico y creativo a través de un currículum de primer nivel.
- Desarrollar y compartir capacidades y experticia a través de la fuerza de trabajo.
- Unificar el sistema educativo construyendo puentes entre la escuela y las oficinas regionales y centrales.
- Construir una fuerza de trabajo capaz de apoyar a los niños, jóvenes y familias, sin importar las circunstancias de estos.

3. Alianzas estratégicas e innovación:

- Trabajar con los proveedores, empleados, asociaciones sin fines de lucro, familias, niños y jóvenes, para desarrollar nuevas formas de compartir las buenas prácticas.
- Robustecer el aprendizaje, la salud y el bienestar a través de sólidas alianzas.
- Robustecer la orientación vocacional para los estudiantes y que estos puedan encontrar las necesidades de los negocios y la industria.
- Preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos globales y proveerlos con las habilidades necesarias para ser exitosos en un mundo de cambio acelerado.
- Generar alianzas con otras agencias, Departamentos y niveles de gobierno para generar mejores resultados.

4. Reforma organizacional:

- Promover la existencia de un sector público robusto, del liderazgo y de altos estándares de gobernación, integridad y conducta.
- Construir espacios de trabajo que sean inclusivos, basados en los valores del sector público (integridad, responsabilidad, imparcialidad, respeto, liderazgo y derechos humanos).
- Asegurarse de que los recursos encuentren las necesidades de la comunidad.
- Establecer responsabilidades compartidas y rendición de cuentas de las decisiones.
- Proveer un apoyo fuerte y sostenido a las escuelas, servicios y proveedores

Hong Kong (China)



Hong Kong (puerto fragante), es una isla al sur de China, perteneciente al estado chino pero que presenta atribuciones especiales considerando principalmente la extensa ocupación británica que terminó en 1997. Hong Kong tiene una autonomía general de China, excepto en materias militares y relaciones exteriores. Es uno de los principales centros económicos del mundo, con uno de los mayores ingresos per cápita y también una de las mayores desigualdades a nivel mundial. Tiene una población de 7 millones y una densidad alta de 6.544 por km².

Su organización política se sostiene en 4 estructuras: el consejo ejecutivo, el consejo legislativo, el servicio Civil y el juzgado. No todas estas estructuras son elegidas por votación pública, y existen tensiones con la implementación de algunas políticas chinas. La población es mayoritariamente China, con un 10% aproximada de inmigrantes. Los idiomas oficiales son chino e inglés.

El sistema educativo es construido en base al modelo del Reino Unido. Está dirigido por la oficina de educación. La educación pre escolar no es obligatoria y es privada, aunque algunas familias pueden financiarlo a través de un sistema de 'vouchers' del gobierno. En cambio, la educación básica y media si es obligatoria. El sistema administra aproximadamente 1000 jardines infantiles, 1100 escuelas públicas y 100 privadas, con un total de 883.000 estudiantes y 67.000 profesores. La educación superior es exclusiva, con cerca de 20.000 puestos disponibles cada año con universidades públicas y privadas.

Existe una reforma para instalar jornada única, pero la mayoría de las escuelas tienen jornada mañana y tarde, administradas por distintos directores y profesores. Con la baja de la natalidad, muchas escuelas han comenzado a cerrarse y profesores han sido despedidos. El sistema es caracterizado por centrarse en las pruebas estandarizadas y la enseñanza apunta a esto. Este fenómeno es denominado 'Spoon feeding' o 'alimentar con la

cuchara' refiriéndose a la transmisión de conocimientos. De aquí que las principales críticas al sistema educativo, se basen en lo estrecho del currículum y la extrema relevancia que se tiene a las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Usualmente, Hong Kong pelea por los primeros lugares de las pruebas como PISA y TIMMS.

A nivel intermedio (y central), la oficina de educación (Education Bureau), está encargada de todas las necesidades de las escuelas. Principalmente sus funciones se vinculan con el diseño y monitoreo de las políticas educacionales. Trabajan directamente con las escuelas, en la revisión de su desempeño basado en sistemas de aseguramiento de la calidad.

La visión de la Oficina de Educación es proveer de una educación de calidad a todos los estudiantes, que puedan desarrollar sus potenciales al máximo y que estén preparados para los desafíos de la vida. La misión de la Oficina de Educación es entregar un servicio profesional, asegurar la eficiencia en el uso de recursos y promover la excelencia educativa.

La Oficina de Educación está organizada jerárquicamente por un Secretario de Educación que tiene a su haber a un Subsecretario, el que cuenta con un Asesor Político, y otro Subsecretario Permanente, quien lidera un equipo de seis Subsecretarios Asistentes, encargados de distintas áreas o departamentos tales como: Educación Superior, Infraestructura, Desarrollo Profesional, Administración, Currículum y Servicios Corporativos.

La Oficina de Educación establece compromisos concretos específicos que pretende alcanzar en un intervalo de tiempo determinado. Por ejemplo: la Oficina de Educación estableció que asistiría a niños para obtener una primera entrevista para ser admitidos en escuelas públicas hasta el nivel secundario 3 en un plazo de una semana. La Oficina de Educación dijo que cumpliría con esto entre abril y junio de 2016, y lo hizo en su 100%. Otra promesa fue completar el proceso de postulación en escuelas privadas independientes de primaria a secundaria en un plazo de 10 días, también entre abril y junio de 2016. Esta promesa fue completada en un 50%, según la Oficina de Educación.

La Oficina de Educación formula, revisa e implementa políticas en distintos niveles como educación pre-escolar, primaria y secundaria, entre otros. Asimismo, publica resultados, estadísticas de desempeño, reportes de ambiente, investigaciones educacionales, discursos, artículos, comunicados de prensa, circulares, y hechos importantes sobre la educación en Hong-Kong.

Corea del Sur¹²



Corea del Sur es un estado autónomo ubicado en la parte insular de la península de Corea. Tiene una población aproximada de 100 millones de habitantes, cerca del 25% vive en la capital Seúl¹³. De acuerdo al índice de desarrollo humano, Corea del Sur es la nación más desarrollada de Asia, siendo el país de la OCDE que presenta el número más alto de graduados universitarios en Ciencia y Tecnología.

El país está organizado en una república, dirigida por un presidente y un primer ministro. Su organización administrativa es compleja, el país está dividido en 8 provincias, 1 provincia especial, 6 ciudades metropolitanas, 1 ciudad especial (Seúl), y 1 ciudad metropolitana autónoma. Estas 17 unidades actúan como Autoridades locales administrando los servicios del territorio. Sin embargo, el gobierno central actúa tomando las decisiones del país. La elección de las autoridades locales, se realiza a través de votación popular. Este sistema, es relativamente reciente (junio, 1995), a pesar de estar descrito en la constitución desde 1949. Este retraso en la implementación, se debe principalmente a la agitación política y militar que experimentó el país en las últimas décadas, incluido el golpe de estado de 1961.

La educación en Corea es caracterizada por su densidad. Los estudiantes pasan aproximadamente 220 días en clases (en contraste Finlandia 190 y EEUU 180) y un estudiante promedio

pasa estudiando 13 horas al día. Sin embargo, de acuerdo a los parámetros de la UNESCO, Corea tiene el indicador más alto del mundo de matrículas universitarias. En la década de los 80' Corea realizó una fuerte reforma invirtiendo en la formación de profesores y fortalecimiento del currículum, lo cual según los expertos es la clave de su éxito actual en mediciones internacionales (Clarke y Park, 2013; Sorensen, 1994).

El sistema educativo recibe en educación básica y media a aproximadamente 7.3 millones de estudiantes. Existe una provisión mixta, con escuelas públicas y privadas, estas últimas reciben financiamiento (mínimo) del estado. El ministerio de Educación (MEST) diseña las políticas, la coordinación es liderada a nivel provincial por oficinas de educación educativas, las cuales son implementadas por las oficinas locales. A nivel intermedio las decisiones tienen un alcance medio, focalizadas en la administración del presupuesto y la contratación de personal.

Cada unidad del nivel intermedio tiene sus propias políticas educativas y organización. Por ejemplo, la oficina metropolitana de educación de Seúl, es liderada por un superintendente quien coordina junto a su equipo, el trabajo de 10 oficinas distritales. Cada oficina coordina 2 o 3 distritos, y en cada distrito hay entre 10 y 20 escuelas. La oficina metropolitana de Seúl, no presenta (o no se encuentra disponible) un marco de acción específico. Sin embargo tiene en su página web, orientadores estratégicos para su política pública que si bien son propios del territorio, están alineados con la visión nacional.

12 <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-system-and-school-organization/>
https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_South_Korea
<http://www.korea.net/Government/Constitution-and-Government/Local-Governments>
<http://www.seoul.go.kr/main/index.html>
http://english.sen.go.kr/1_smoe/4_district.jsp

13 En Coreano Seoul

El organigrama que se presenta a continuación ilustra la manera en que está estructurada la oficina del Superintendente de distrito.

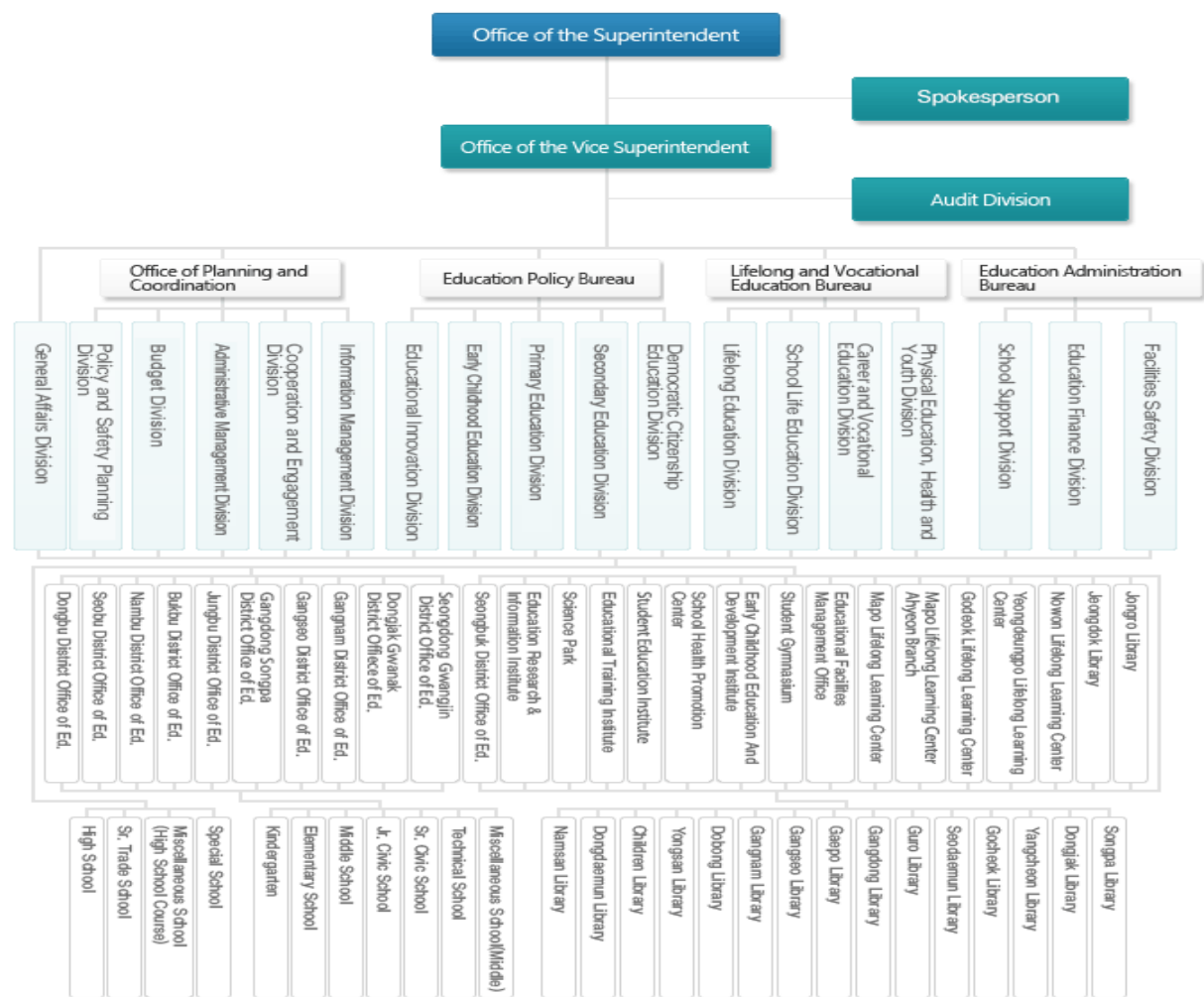


Figura 3. Organigrama de la Oficina de Educación Seúl¹⁴

En términos de los lineamientos estratégicos definidos para la Superintendencia destacan los siguientes:

Visión

- Educación innovadora hacia el futuro para la felicidad de todos

Dirección de la Política

- Educación Creativa: Cultivar la inteligencia, la sensibilidad y el carácter.
- Educación Responsable: Maximizar el potencial de cada estudiante.
- Educación asegurando: Garantizar la seguridad y la confianza.
- Administración de montaje: La comunicación y el apoyo.
- Educación Participativa: La cooperación con los estudiantes, maestros, padres y ciudadanos.

Indicadores

- Aulas llenas de preguntas.
- Las escuelas con amistades.
- La vida del cultivo de Educación.

Para terminar, mencionar que algunas reformas en la última década han intentado darle más atribuciones al nivel local, con la creación de consejos escolares. Sin embargo, su autonomía es mínima, teniendo influencia en la promoción de profesores y en la selección de oportunidades de perfeccionamiento. La selección de estos consejos es rigurosa, exigiendo a cada miembro certificaciones y experiencias en educación previas a su postulación.

14 Extraído de http://english.sen.go.kr/1_smoe/3_organization.jsp

Nueva Zelanda¹⁵



Formada principalmente por dos grandes islas (Te Ika-a-Māui y Te Waipounamu), Nueva Zelanda es un país ubicado al este de Oceanía, aproximadamente 1.500 km de Australia. Originalmente habitada por Polinesios en el siglo XIII y conquistada por ingleses en el siglo XIX, actualmente Nueva Zelanda tiene una población aproximada de 4.5 millones, con un porcentaje importante de población Maori (14%). Al igual que Australia, Nueva Zelanda es parte del 'Common Wealth', por lo cual reconocen la soberanía de la Reina de Inglaterra, manteniendo a nivel local un primer Ministro. El país está organizado en 11 regiones y 67 territorios locales, con autoridades que toman decisiones sobre distintos asuntos, aunque su participación en educación es limitada.

Su sistema educativo mantiene una matrícula aproximada de 760.000 estudiantes en básica y media, en un sistema mixto, con escuelas públicas (estatales), Integradas¹⁶ (ex privadas)

y Privadas. Estas últimas reciben un financiamiento mínimo del estado. Desde el año 2014, han comenzado a crearse escuelas 'Charters', que tiene financiamiento del estado, aun representando un numero marginal de la provisión del país.

Nueva Zelanda es un caso de alta relevancia para el contexto chileno, considerando la implementación de una política de descentralización masiva por los últimos 20 años. La política llamada 'Escuelas del mañana'¹⁷ se implementó en el año 1989, buscando entregar una gran cantidad de atribuciones a las escuelas, ubicándolas como el organismo central de administración educativa. Como lo señala Wylie (2010) esta política buscaba lograr mayor eficiencia y aumentar la rendición de cuentas a nivel local, al mismo tiempo que intentaba desarrollo de estrategias locales que dieran respuestas a las necesidades específicas de cada unidad educativa. Langley (2009) agrega, que esta forma de administración permite a las personas que están más cerca de los problemas, diseñar estrategias de mejoramiento rápidas y coherentes con las necesidades, lo cual empodera a las personas y a los gobiernos locales, convenciéndolos que sus acciones tienen impacto.

Es así que Nueva Zelanda es caracterizada como uno de los sistemas educativos más descentralizados del mundo, cada escuela es auto-administrada y gobernada por una junta escolar propia. A diferencia de otros países no hay nivel intermedio como nivel distrital o autoridades locales. Servicios complementarios, como atención a las necesidades educativas especiales y diseño curricular son diseñados a nivel central, sin embargo, cada escuela tiene autonomía sobre cómo abordarlos. La siguiente figura ilustra cómo se inserta la escuela en el sistema educativo.

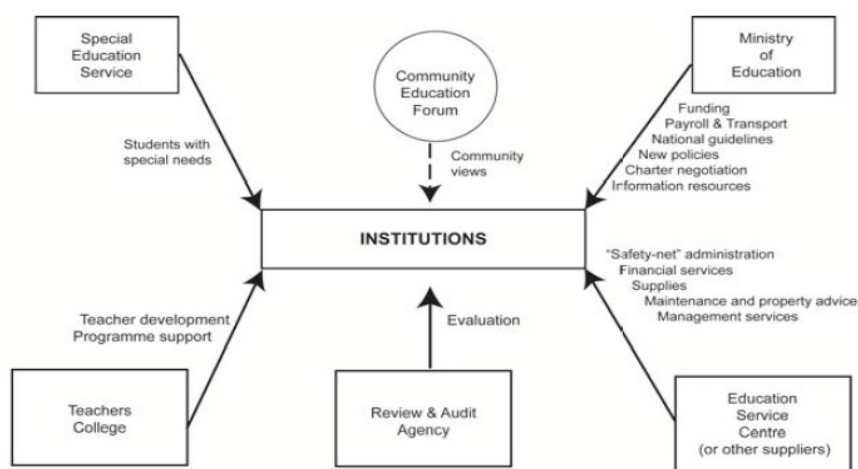


Figura 4. Sistema Educativo NZ (extraído de Wylie 2010, p. 5)

¹⁵ <http://www.education-newzealand.org/educational-system/>
<http://www.education.govt.nz/assets/Uploads/NZ-Education-System-Overview-publication-web-format.pdf>
https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_New_Zealand

¹⁶ En un proceso similar a la eliminación del lucro y copago de un sector de escuelas particulares subvencionadas en Chile

Los sueldos de los profesores y del personal de la escuela, son pagados por el Ministerio directamente. Los profesores tienen un sueldo fijo a nivel nacional. Esto significa que la escuela (junta) puede administrar su presupuesto sin considerar estos gastos, entregándoles mayor flexibilidad y evitando tensiones en la micro política escolar.

En cuanto al establecimiento del proceso de descentralización y evaluación, Wylie (2010) argumenta que éste tuvo dos momentos:

1. En el primero (1989-2000), las escuelas tuvieron que realizar un contrato con el ministerio y con sus comunidades para acordar la propuesta educativa que presentarán. Esta etapa es la llamada 'búsqueda de identidad', en donde las escuelas tuvieron que analizar su contexto y establecer como su proyecto educativo lograría contribuir al desarrollo del territorio. Esta fue una etapa de ajustes, no solo entre las escuelas y las comunidades, sino también entre las escuelas y el ministerio, quienes tuvieron que acordar límites y responsabilidades. Además, se reporta que fue una época de gran desgaste profesional tanto para profesores y directivos, quienes tuvieron que adaptarse a los continuos cambios que esta reforma integró.

2. En el segundo momento (2000-2009), el foco estuvo puesto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las escuelas y en especial los profesores, implementaron estrategias de reflexión y diseño curricular. Además, se establecieron canales formales de colaboración entre la academia y las escuelas, con foco en el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas. Un lugar central en este periodo fue la relevancia que tomó la educación intercultural, especialmente en la integración de la lengua maorí en distintos lugares del currículum.

En la etapa que comienza desde el año 2010 en adelante, Wylie (2010) señala que las escuelas comienzan poco a poco a trabajar en redes inter-escolares, además de integrar con más fuerza profesionales del Ministerio de Educación y otras agencias del gobierno. Similarmente, Langley (2009) señala que con las condiciones básicas establecidas, la implementación de esta reforma presenta grandes oportunidades para el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, el contexto Nuevo Zelandés aun presenta grandes desafíos:

1. Fragmentación del sistema: existen una serie de estructuras que no conversan adecuadamente entre ellas en al apoyo escolar.
2. Dominación de la administración: aún no se instala una discusión pedagógica, sino que se mantienen discusiones a nivel de gestión de recursos y de personas.
3. Variación en la capacidad a nivel local: no todas las escuelas tienen la capacidad de responder a las demandas del currículum nacional.

4. Falta de supervisión: Relacionada con el primer punto, el sistema ha crecido en complejidad, dejando puntos ciegos en algunos sectores del mundo escolar.

5. Competencia vs Cooperación: si bien es diferente al sistema chileno, la política explícitamente busca que las escuelas compitan por el mejor lugar, lo cual ha llevado a que por una parte inviertan mucha energía en prácticas de marketing y por otra, que absorban una matrícula tan grande que haga difícil su gestión (por ejemplo, varios casos sobre 3.000 estudiantes).

6. Promoción del compromiso comunitario: la idea de armar la junta escolar, no se ha vinculado con una mayor participación de toda la comunidad, sino que ha sido un sistema de gobernanza local.

7. Mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje: Si bien existen acciones y supuestos sobre la relevancia de este tipo de administración para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evidencia es escasa en señalar que éstos se hayan beneficiado de este tipo de gobierno.

Las escuelas son evaluadas continuamente por un ente externo al Ministerio, llamado la Agencia¹⁸, el cual focaliza sus acciones en el uso de los recursos, aunque presenta un componente pedagógico también. Esta figura es de alguna manera similar a la superintendencia en el caso chileno.

El Ministerio de Educación Neo Zelandés, diseñó una serie de materiales orientadores para el trabajo de las juntas escolares¹⁹. Uno de ellos, el 'Marco de Políticas' (Policy Framework), establece los marcos legales que fundamentan el trabajo de las juntas, además del detalle de los roles y responsabilidades de las juntas. Esto último se establece en la relación entre prácticas de la Junta y Estándares (30) que debe alcanzar. Tanto las prácticas como los estándares son guías orientadoras, se espera que cada junta genere sus propios marcos de actuación. En la siguiente tabla se ilustran estas prácticas y acciones. Lo espacios indicados con 'XXXXX' sirven para que cada junta identifique responsables o elementos particulares.

Asimismo, en cada junta deben participar representantes del cuerpo estudiantil, por lo cual el marco de actuación establece ciertas regulaciones que garanticen su participación real en la toma de decisiones.

18 En inglés Reviews and Audit Agency.

19 La cantidad de documentos disponibles es enorme, más información buscar en <http://www.nzsta.org.nz/professional-development/template-resources>

Prácticas	Estándares
1. Establece los planes de dirección y estratégicas a largo plazo y monitorea el progreso de la junta contra ellos.	1.1 La junta lleva el proceso anual de revisión de estatutos. 1.2 Los objetivos estratégicos son revisados por XXXXX. 1.3 La Junta aprueba el plan y los objetivos anuales y asegura la Carta se presenta al Ministerio de Educación (ME) para el 1 de marzo de cada año. 1.4 Reuniones periódicas de la directiva incluyen un informe sobre el progreso hacia el logro de los objetivos estratégicos. 1.5 La Carta es la base de toda la toma de decisión de la junta.
2. Controla y evalúa el progreso y el logro del estudiante.	2.1 La Junta aprueba un calendario anual de revisión que cubrirá plan de estudios y el progreso del estudiante y los informes de rendimiento. 2.2 Informes en cada junta regular, en concepto de principal, sobre el progreso contra el plan anual, el riesgo de luces / éxito. 2.3 Los objetivos en el plan anual se cumplen, el plan de estudios de la política se implementa y hay un rendimiento satisfactorio de las prioridades del plan de estudios.
3. Protege el carácter especial de las escuelas.	3.1 El carácter especial es, obviamente, considerado en todas las decisiones de la junta. 3.2 El informe de carácter especial se incluye en cada reunión de la junta como parte del informe del director.
4. Nombra, evalúa el desempeño del director	4.1 Existe un sistema de gestión del rendimiento del director puesto en práctica.
5. Aprueba el presupuesto y supervisa la gestión financiera de la escuela.	5.1 Presupuesto aprobado por la primera reunión de cada año. 5.2 El rendimiento satisfactorio de la escuela con el presupuesto.
6. Gestiona efectivamente el riesgo	6.1 La junta tiene un modelo de gestión eficaz en su lugar. 6.2 La junta permanece informado sobre los entornos internos / externos de riesgo y toma las medidas necesarias en el caso de necesitar mejorarlas. 6.3 La junta identifica " focos de tensión en los estados de auditoría y toma medidas si es necesario. 6.3 La junta asegura los principales informes sobre todos los riesgos potenciales y reales cuando sea apropiado y toma las medidas apropiadas.
7. Garantiza el cumplimiento de los requisitos legales.	7.1 Los nuevos miembros han leído y entendido el marco de gobierno incluido en las políticas, la carta de la escuela, el paquete de inducción bordo y los requisitos y expectativas de los miembros de la junta. 7.2 Los miembros nuevos y continuos han mantenido al tanto de cualquier cambio en los requisitos legales y de informes para la escuela. La junta ha buscado el asesoramiento adecuado cuando sea necesario. 7.3 Las actas de todas las reuniones de la junta, aprobadas por la directiva y firmados por la silla. 7.4 Los asuntos de personal individuales de los estudiantes siempre se discuten en sesión pública. 7.5 Las reuniones de la Junta tienen un quórum.
8. Asegura que los miembros atienden las reuniones y toman un papel activo.	8.1 Las reuniones de la Junta se ejecutan de manera efectiva. 8.2 Los miembros atiende las reuniones que tienen trabajos e informes de mesa de lectura y están listos para discutirlos. 8.3 La asistencia a un 80% de las reuniones (min.). 8.4 No hay ausencias inexplicables en las reuniones de mesa (3 ausencias consecutivas sin resultado permiso previo en el paso inmediato hacia abajo) se refieren la Ley de Educación de 1989, S104 (c) (1).
9. Aprueba las principales políticas y programas.	9.1 Los programas son autorizados de acuerdo a las políticas. 9.2 La junta monitorea la aplicación de iniciativas programáticas.
10. Cumple con la intención del Tratado de Waitangi, valorando y que refleja el patrimonio cultural dual de Nueva Zelanda.	10.1 El Tratado de Waitangi es considerada obviamente en decisiones de la junta. 10.2 La junta, el director y el personal son culturalmente sensibles e incluyentes.
11. Autoriza y supervisa la política de recursos humanos / procedimientos que aseguran la práctica efectiva y contribuye a sus responsabilidades como un buen empleador.	11.1 Se convierte y permanece familiarizado con las condiciones generales de empleo que cubren a los trabajadores (es decir, los contratos de trabajo del personal y arreglos). 11.2 Asegura que las políticas del personal se cumplan, por ejemplo, Código de Conducta. 11.3 Asegura que hay un seguimiento continuo y revisión de todas las políticas de personal.
12. Se ocupa de las controversias y conflictos que se refiere a la junta, de acuerdo con preocupaciones y quejas procedimientos de la escuela.	12.1 La resolución satisfactoria de los conflictos y los conflictos a los que se refiere.
13. Representa la escuela de una manera positiva y profesional.	13.1 Código de conducta adherido a XXXXX.
14. Supervisa, conserva y mejora la base de recursos.	14.1 Propiedad / recursos de satisfacción de las necesidades de los objetivos de rendimiento estudiantil.
15. Organiza la gobernabilidad de los nuevos administradores en época de elecciones.	15.1 Los nuevos directivos fueron proporcionados con el manual de gobernabilidad y la inducción. 15.2 Los nuevos directivos fueron plenamente informados y son capaces de participar tras la asistencia a un programa de orientación. 15.3 Las delegaciones son adecuados de acuerdo con la Ley de Educación s66 15.3 Junta y fiduciarios participan en espacios de desarrollo profesional.

Estados Unidos



Aunque está fuera de los primeros de los rankings internacionales, Estados Unidos presenta una estructura interesante de administración educativa intermedia, que la convierten en un caso atractivo de analizar. El nivel intermedio está a cargo de juntas escolares, las cuales están usualmente compuestas por apoderados pertenecientes a las comunidades educativas. A nivel nacional se generan orientaciones generales para el trabajo de estas juntas.

Basado en una extensa investigación empírica, el documento 'Estándares profesionales para Líderes Educativos' (Administration, 2015) ofrece los aspectos claves para lograr resultados de excelencia en la práctica del liderazgo educativo en Estados Unidos. Este es un documento creado para orientar la labor en varios niveles, desde los directores de escuelas, sus ayudantes y los líderes de distrito asociados al liderazgo intermedio propiamente tal. El foco principal de estos estándares es el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, asegurándose de que estén preparados para los desafíos del siglo XXI.

Lograr mejoras en los aprendizajes de los estudiantes requiere, de acuerdo a estos estándares, poseer una visión holística de lo que es el liderazgo. En todos los aspectos de su trabajo, los líderes educacionales efectivos deben enfocarse en cómo promueven el aprendizaje, la consecución de metas y el desarrollo y bienestar de cada estudiante. Para ello, este documento propone 10 dominios interdependientes, a saber:

1. Misión, visión y valores:

Los líderes educativos son capaces de desarrollar y poner en práctica una misión, visión y valores compartidos de una educación de calidad, éxito académico y bienestar para todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Desarrolla una misión educativa que promueve el éxito académico y el bienestar de todos y cada uno de los estudiantes.
- En colaboración con los miembros de la escuela y de la comunidad, y utilizando información relevante, desarrolla y promueve una visión educativa que busca el éxito en el aprendizaje y en las prácticas educacionales que lo promueven.
- Articula, aboga y cultiva los valores que definen la cultura escolar y destaca la importancia de centrarse en el aprendizaje del estudiante. Asimismo, tiene altas expectativas de los estudiantes, fomenta la equidad, la justicia social y la inclusión.
- Desarrolla, implementa y evalúa acciones estratégicas para lograr que la visión escolar se cumpla.
- Desarrolla un entendimiento compartido y un compromiso con la escuela y la comunidad respecto a la misión, la visión y los valores escolares.
- Modela y persigue la misión, visión y valores de la escuela en todos los aspectos de su liderazgo.

2. Ética y normas profesionales:

Los líderes educativos actúan de forma ética, de acuerdo a las normas profesionales para promover el éxito académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Actúa de forma ética tanto profesionalmente como en lo personal, como en su relación con los otros, en la toma de decisiones, el manejo de recursos y todos los aspectos de su liderazgo.
- Actúa promoviendo las normas profesionales como la integridad, la transparencia, la probidad, la confianza, la perseverancia, el aprendizaje y la mejora continua.
- Coloca a los estudiantes en el centro del proceso educativo y acepta la responsabilidad de su éxito académico y bienestar.
- Promueve valores como la democracia, la libertad individual, la responsabilidad, la equidad, la justicia social, la comunidad y la diversidad.
- Lidera con habilidades interpersonales y comunicativas y es capaz de entender a todos los estudiantes y miembros del equipo de trabajo.
- Provee una dirección moral para la escuela y promueve una ética profesional entre su equipo de trabajo.

3. Equidad y apertura cultural:

Los líderes educativos abogan por la equidad de oportunidades y prácticas de apertura cultural para promover el éxito

académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Se asegura de que cada estudiante reciba un trato justo y respetuoso.
- Reconoce, respeta y fomenta las fortalezas de cada estudiante, la diversidad y la cultura como recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Se asegura que cada estudiante tenga un acceso equitativo a profesores efectivos, oportunidades de aprendizaje, soporte académico y social y otros recursos necesarios para lograr el éxito académico.
- Promueve la preparación de estudiantes para tener vidas productivas y contribuir a la diversidad cultural y a la sociedad global.

4. Currículo, enseñanza y evaluación:

- Los líderes educativos fomentan el rigor intelectual y un sistema coherente de currículo, enseñanza y evaluación para promover el éxito académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:
- Implementa un sistema de currículo coherente, instrucción y evaluación que promueve la misión, visión y los valores de la escuela.
- Alinea y focaliza sistemas de currículo, enseñanza y evaluación que promueven el éxito académico y el amor por el aprendizaje.
- Promueve una práctica de enseñanza que es consistente con el aprendizaje del estudiante.

5. Preocupación por la comunidad y apoyo a los estudiantes:

Los líderes educativos cultivan una cultura de inclusión y apoyo a la comunidad escolar para promover el éxito académico y bien estar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Construye y mantiene un ambiente saludable que de espacio a las necesidades académicas, sociales, emocionales y físicas de todos y cada uno de los estudiantes.
- Crea y sostiene un ambiente escolar en el que cada estudiante sea conocido, valorado, respetado y apoyado para ser un miembro activo y responsable con la comunidad escolar.
- Provee un sistema coherente de apoyo social y académico, servicios y actividades extracurriculares que encuentran las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

6. Capacidad profesional del personal de la escuela:

Los líderes educativos desarrollan la capacidad profesional y práctica del personal de la escuela para promover el éxito académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Recluta, apoya, desarrolla y retiene profesores efectivos y otros profesionales del equipo de trabajo.
- Plantea y gestiona la sucesión de cargos, proveyendo oportunidades efectivas de inducción para el personal nuevo.
- Desarrolla el conocimiento profesional, habilidades y las prácticas.
- Empodera y motiva a los profesores y al equipo de trabajo con los más altos niveles de práctica profesional, aprendizaje continuo y mejora.

7. Comunidad profesional para los profesores y el equipo de trabajo:

Los líderes educativos promueven el desarrollo de una comunidad profesional para los profesores y miembros del equipo de trabajo para promover el éxito académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Desarrolla condiciones de trabajo para profesores y otros profesionales que promuevan el desarrollo profesional efectivo y el aprendizaje de los estudiantes.
- Empodera a los estudiantes y a los miembros del equipo de trabajo para desarrollar una responsabilidad colectiva donde se encuentren las necesidades académicas, sociales, emocionales y físicas.
- Establece un compromiso sostenido de cultura profesional y de una visión y metas compartidas.
- Diseña e implementa oportunidades de aprendizaje profesional colaborativo con el equipo de trabajo.

8. Participación activa y significativa con las familias y la comunidad:

Los líderes educativos participan activamente junto a las familias y la comunidad en buscar caminos significativos y mutuamente beneficiosos para promover el éxito académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Es abordable, accesible y cordial con las familias y miembros de la comunidad.
- Crea un ambiente de colaboración y relaciones humanas productivas con las familias y los miembros de la comunidad.

- Participa regularmente en encuentros con la familia y la comunidad para tratar asuntos estudiantiles, necesidades, problemas y logros.
- Mantiene una presencia activa en la comunidad, alianzas con las familias y apoyos a los estudiantes.

9. Operaciones y Gestión:

Los líderes educativos gestionan acertadamente las operaciones y los recursos necesarios para promover el éxito académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Institucionaliza, gestiona y monitorea las operaciones administrativas del sistema y promueven la misión y visión de la escuela.
- Maneja estratégicamente los recursos del equipo de trabajo, asignando roles y responsabilidades para optimizar su capacidad profesional para responder a las necesidades de los estudiantes.
- Busca, adquiere y gestiona recursos fiscales y otros recursos para apoyar el desarrollo del currículum, el aprendizaje y la evaluación.
- Es responsable y ético en el manejo de recursos presupuestarios.
- Emplea recursos tecnológicos para mejorar la calidad y eficiencia en las operaciones y gestiones.
- Desarrolla y mantiene sistemas de comunicación para entregar información relevante para la mejora de la sala de clase y la escuela.

10. Mejora escolar:

Los líderes educativos actúan como agentes de mejora continua para promover el éxito académico y bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. El líder pone en práctica este estándar cuando:

- Busca hacer de la escuela un espacio más efectivo para cada estudiante, profesores, equipo de trabajo, familia y comunidad.
- Utiliza métodos de mejora continua para lograr la visión, misión y promover los valores de la escuela.
- Prepara a la escuela y la comunidad para la mejora continua y el desarrollo de habilidades y la motivación para la mejora.
- Evalúa y desarrolla la capacidad del equipo de trabajo para valorar la aplicabilidad de las nuevas tendencias educativas y hallazgos de investigaciones y su mejora.
- Desarrolla sistemas apropiados de recolección de información, gestión y análisis para apoyar la implementación, monitoreo y evaluación.

- Adopta una perspectiva de sistema y promueve la coherencia sobre los esfuerzos de mejora y otros aspectos de la organización escolar como programas y servicios.
- Tiene un buen manejo de los riesgos, la incertidumbre y políticas de cambio con coraje y perseverancia, proveyendo soporte y conductos de comunicación abiertos necesarios para los procesos de mejora.
- Desarrolla y promueve el liderazgo entre los profesores y el equipo de trabajo para la experimentación y la innovación al implementar las mejoras.

Estos 10 dominios entonces estarían en la base de una buena administración o gestión del distrito educacional. En este sentido la compañía "NICHE"²⁰ ha identificado los mejores distritos escolares en Estados Unidos. Para ello ha utilizado una diversidad de indicadores, incluyendo: resultados académicos, seguridad, evaluación docente, currículum, entre otros. A continuación, se describen uno de los mejores casos del ranking.

Distrito Escolar de Tredyffrin/Easttown (DETE)



Ubicado en el estado de Pensilvania, el distrito escolar de Tredyffrin/Easttown (DETE), atiende a una población de 6.557 estudiantes en sus 8 escuelas ubicadas en 4 regiones de distrito, manejando autónomamente un presupuesto anual cercano a los 130 millones de dólares.

La administración del distrito está en manos de una Junta distrital, la cual está formada por miembros de la comunidad, es decir, apoderados comprometidos con la educación de su territorio. Usualmente los miembros de la junta no reciben compensación económica. La junta toma todas las decisiones a nivel distrital, para lo cual deben existir una mayoría de votos dentro de la junta. En específico, la junta está compuesta por miembros de las áreas (ver organigrama más abajo). Desde ahí se seleccionan los cargos de Presidente, Vicepresidente, Tesorero y Secretario (y otros cargos de apoyo), de acuerdo a un

proceso descrito en manual de operaciones²¹. Los miembros de la junta, además actúan como representante de las 4 regiones. Participan en ella con roles consultivos, el superintendente y dos representantes de los estudiantes de educación media. Una de las principales facultades de la junta es la contratación de profesores, directores y superintendentes. De esta manera la autonomía del director está restringida por el accionar de la junta.

Todas las reuniones de la junta son públicas para cualquier miembro de la comunidad educativa. Incluso algunas de ellas son televisadas en canales locales e internet²². La junta decide las evaluaciones estandarizadas que realiza, las cuales están calendarizadas y publicadas online en su página web.

Bajo la Junta, se organizan comités donde se integra un número mayor de apoderados. En DETE existen cinco comités: Educación, Infraestructura, Finanzas, Legislación, y Política. Al igual que la Junta, los comités se reúnen abiertamente, y se invita a la comunidad a participar activamente de los encuentros.

Si bien tanto la junta como los comités son dirigidos por miembros de la comunidad, también trabajan en ellos profesionales (pagados) que realizan el trabajo técnico. En esta categoría también se agrega al superintendente, a los directivos y a los docentes.

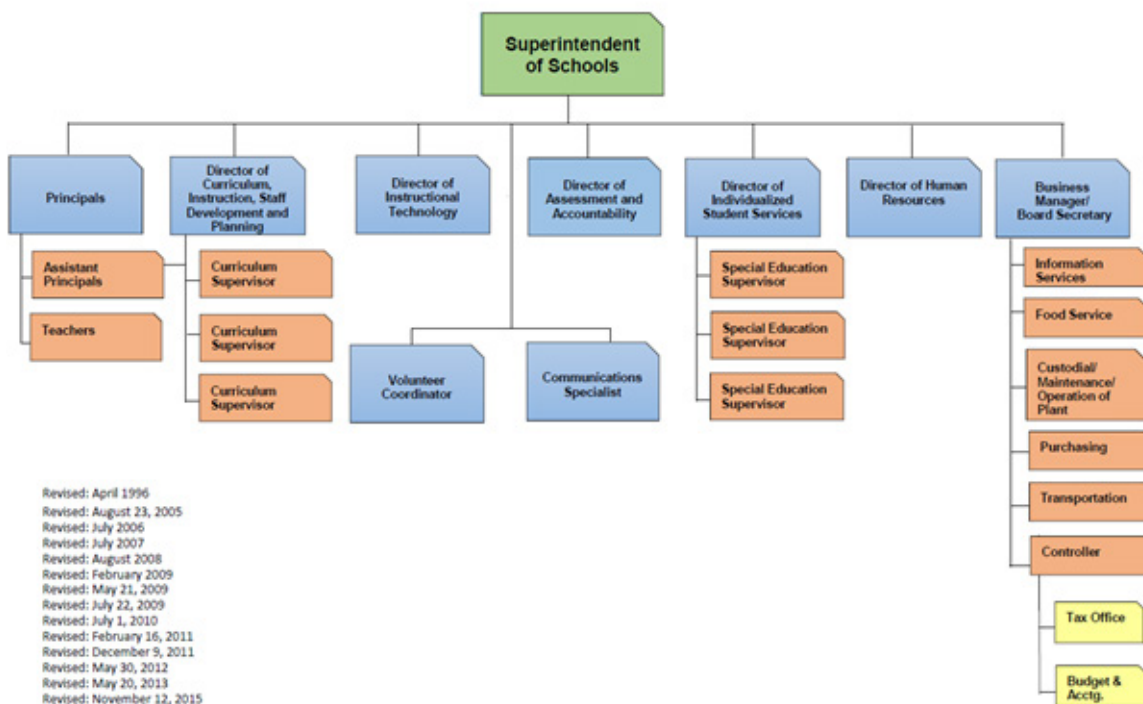


Figura 5, Organigrama de la Superintendencia de Distrito

21 Se anexa el documento 'LI DETE - Elección de la junta p9131'

22 Registro de algunas de estas puede ser visto en <http://www.tesd.net/domain/1197>

Colombia

El Programa de Concesiones de Escuelas Municipales de Bogotá es un caso importante de incluir en este informe. Lo es debido a la cercanía histórica, económica y cultural que Chile tiene con Colombia lo que hace que la realidad colombiana sea más cercana a la chilena respecto de los otros casos desarrollados en esta entrega. El Programa fue iniciado en 1999 y se enmarca en un convenio entre la secretaría de Educación del distrito (SED) de Bogotá y un grupo de escuelas privadas, corporaciones u organizaciones. Tiene por objeto construir y gestionar, por un período de 15 años, varios de los centros educativos municipales situados en zonas de extrema pobreza y de déficit de oferta. La meta final es alcanzar a 45.000 niños en 51 escuelas (Delannoy y Guzmán, 2009).

En términos de la gobernabilidad y la rendición de cuentas destaca que en el sistema de establecimientos públicos de la ciudad no existe rendición de cuentas. El programa suple esta carencia entregando a los directores de los centros participantes un papel clave en la gestión educativa. Las instituciones gerentes (concesionarias) firman un convenio con la SED y se comprometen a entregar el servicio educativo a niños de escasos recursos contra un arancel por alumno. El convenio establece claros estándares a ser cumplidos, pero los centros educativos tienen autonomía de gestión y son evaluados exclusivamente por resultados. Si el centro no logra las metas preestablecidas en pruebas estandarizadas y en indicadores de abandono, la SED tiene el derecho de terminar el convenio. El plazo de 15 años busca asegurar estabilidad en la gestión y dar un plazo suficiente para que se puedan observar resultados y que estos se sostengan en el tiempo. Por ley, cada institución gerente tiene que desarrollar un «proyecto educativo institucional» (PEI) en colaboración con los padres y miembros de la comunidad, obtener su aprobación, financiarlo y ser evaluada por resultados.

En cuanto a los estándares de evaluación, los convenios entre la SED y las instituciones gerentes especifican un rango de estándares a ser cumplidos, por ejemplo: (i) número de horas de contacto; (ii) jornada completa; (iii) calidad de la nutrición; (iv) perfil mínimo para los profesores y administradores; (v) estándares de mantención; (vi) criterios cualitativos y cuantitativos para la disponibilidad de material de apoyo; (vii) un perfil del alumnado a ser atendido, y (viii) evaluación de los resultados.

La SED monitorea el desempeño de las instituciones gerentes mediante tres mecanismos: (a) inspección física de la infraestructura y mantención por una empresa privada; (b) supervisión para asegurar el cumplimiento con los estándares y las normas pedagógicas, y (c) una evaluación externa, financiada por la SED, para determinar en qué medida se ha cumplido con los objetivos académicos (Delannoy y Guzmán, 2009).

El modelo de gestión del sistema de Bogotá dedica mucha atención a la propuesta pedagógica. El hecho de que las instituciones gerentes tengan una trayectoria de éxito y un buen conocimiento de prácticas pedagógicas exitosas y buenos materiales les asegura un buen acceso a estos recursos. Muchas de las instituciones gerentes asignan sus mejores profesores como tutores o guías de los docentes de los centros municipales. Eso genera instantáneamente una red de colegas que se pueden consultar y que comparten experiencias y buenas prácticas. Además de estas redes informales, todos los profesores municipales tienen acceso a la capacitación regular ofrecida por la SED.

El reclutamiento del personal y su desarrollo profesional son responsabilidad de las instituciones gerentes (o concesionarias). Los directores de los centros educativos municipales concesionados son contratados por las concesionarias. En algunos casos, pueden contratar su propio personal; en otros, la institución gerente se lo asigna o le presta apoyo directo.

Un desafío para los directores es cómo atraer profesores de alta calidad y motivarles considerando las inciertas perspectivas de carrera (convenios de 15 años, riesgo de anulación en caso de desempeño insatisfactorio). La estrategia adoptada es crear un núcleo duro de profesores altamente competentes, motor del logro académico, y constituir alrededor de ellos equipos menos experimentados para controlar los costos.

En términos de financiamiento, las instituciones concesionarias reciben un monto por alumno (cubriendo salarios, materiales, servicios públicos, mantención, aseo y colación) igual al costo unitario en el sector municipal, con pequeñas variaciones que reflejan el contenido de la propuesta presentada. Estas instituciones tienen libertad para utilizar los recursos, pero a su vez deben responder por el financiamiento completo del proyecto educacional. Todos los directores han tenido que involucrarse con los padres y con la comunidad para producir los proyectos educativos de los centros.

La mayoría de los directores ven el soporte extracurricular como prioritario, no en el sentido de ser más importante que los logros académicos, sino porque resolver los problemas sociales es una condición necesaria para poder abordar la parte cognitiva. Los centros concesionados buscan generar un entorno emocional positivo y atender a las dificultades psicológicas de los niños. Este soporte incluye visitas a las familias en situaciones o riesgo de conflicto o de violencia, o en casos de ausencias sistemáticas de los alumnos. Algunos centros concesionados ofrecen su propio programa nutricional –un almuerzo completo en vez de una colación. Varios tienen una política de «puertas abiertas» los fines de semana, colaboran en programas comunitarios de resolución de problemas y de educación de adultos (Delannoy y Guzmán, 2009).



CONCLUSIONES: LECCIONES INICIALES PARA EL CASO DE CHILE

En vista de la revisión de las experiencias internacionales y teniendo también en cuenta lo que se sabe acerca de los buenos casos en Chile, a continuación, se sintetizan algunos elementos que podrían ser relevantes de considerar para el diseño y fortalecimiento de la experiencia intermedia en Chile.

1. No hay sistemas únicos o estándar: todos los sistemas se mueven de manera diferente, no pareciera existir una mejor o peor forma. Desde sistemas altamente descentralizados a otros con mayor control, pareciera que distintos países han encontrado fórmulas particulares para gestionar el trabajo de sus escuelas.

2. Vinculación a reformas mayores: si bien no es explícito en todos los casos explorados, se observa que los procesos de fortalecimiento del nivel intermedio, pasan por modificaciones legales que van más allá del tema educativo, usualmente relacionadas con procesos de crisis nacionales.

3. Novedad: se observa poca investigación a nivel intermedio y escasa sistematización de la información. En muy pocos de los casos investigados se encontraron políticas o marcos de actuación claros para el nivel intermedio. Si se tiene como referencia el alcanzado en la Provincia de Ontario, cuyo ejemplo mundialmente conocido es la organización del Distrito escolar de Toronto. Posiblemente esto esté influenciado por la renovación de políticas públicas que en muchos casos han reformulado el rol de los niveles intermedios en diversos sectores, incluido educación.

4. Profesionalización: se observa en general una inversión importante en el capital humano de los equipos del nivel intermedio. Es común que los directores o superintendentes tengan grados de doctor, y larga experiencia educativa, muchos de ellos iniciando como docentes de aula.

5. Masivas estructuras: se observa que en general el nivel intermedio actúa como la plataforma en que los proyectos educativos se construyen. Los sistemas mantienen una gran cantidad de personas, con un alto nivel de especialización y departamentalización.

6. Condiciones sobre lo pedagógico: vinculado al punto anterior, pareciera que muchos de los temas que, en sistemas como el chileno, son gestionados directamente por directivos y docentes, son en cambio manejados por nivel intermedio, permitiendo que la escuela se preocupe de temas pedagógicos. Pareciera que la estructura intermedia controla una serie de servicios que en el contexto chileno se gestiona a nivel escolar.

7. El Sostenedor ejerce un liderazgo pedagógico con un foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, los docentes, los docentes directivos y los profesionales del organismo intermedio.

8. El Sostenedor planifica con las escuelas la implementación y seguimiento de estrategias y acciones de mejora en el mediano y largo plazo.

9. El Sostenedor apoya a sus escuelas para que éstas tomen decisiones basadas en evidencia.

10. Construcción de Identidad: en la mayoría de los sistemas investigados se observó información e instrumentos que establecían el perfil del estudiante de ese territorio en particular. Los niveles intermedios realizan esfuerzos por señalar aquellos atributos que los hacían únicos de otros territorios y las expectativas que presentaban para la comunidad.

11. Énfasis en la información: a pesar de las diferencias, se observa que en general los sistemas intermedios tienen plataformas (usualmente páginas web) que mantienen informadas a la comunidad y establecen la gestión estratégica. En algunos casos, esta información va al detalle de cada micro decisión tomada y el potencial impacto en los estudiantes. Por lo mismo, es común identificar equipos de comunicación dentro de las estructuras intermedias.

12. El Sostenedor promueve condiciones que posibilitan la articulación, cooperación y alianzas entre las escuelas y entre éstas y la comunidad.

13. Rol de los apoderados es diverso: vinculados con el nivel de centralización, en varios de los casos analizados, el rol de los apoderados y la familia es nulo. Sin embargo, en sistemas de mayor descentralización el rol de los apoderados es fundamental, manejando prácticamente todas las decisiones del territorio.

14. La autonomía de la escuela no está asegurada por el solo hecho que el sistema sea más descentralizado, depende mucho del tipo de liderazgo del líder intermedio y ámbitos de acción que regula la interacción entre el sostenedor y las escuelas.

- Administration, N. P. B. f. E. (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*
- Clarke, N., & Park, H. (2013). Educacion in South Korea. *Asia Pacific Education Review*.
- Delannoy, F. y Guzmán, M. (2009). Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública, en Marcel, M. y Raczynski, D. (Eds.) *La Asignatura Pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*, pp. 225-280.
- Fazekas, M. y T. Burns (2012). «Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education», OECD Education Working Papers, No. 67, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en>.
- Grubb, N. (2009). *The Money Myth: School Resources, Outcomes, and Equity*, Russell Sage Foundation, Nueva York.
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. *Improving school leadership*, 2, 69-109.
- Hewitt de Alcántara, C. (1998). «Uses and abuses of the concept of governance», *International Social Science Journal*, Vol. 50, pp.105-113.
- Howland, G. (2015). Structural reform The experience of ten schools driving the development of an all-age hard federation across a market town in northern England. *Management in Education*, 29(1), 25-30.
- Huber, S., Moorman, H., & Pont, B. (2009). The English approach to system leadership. *Improving school leadership*, 2, 111-152.
- Langley, J. P. (2009). *Tomorrow's Schools: 20 Years On*: Cognition Institute.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: leadership development in England and Scotland. *School Leadership and Management*, 31(2), 105-121.
- 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.
- Matthews, P., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). Building a leadership capacity for system improvement in Victoria, Australia. *Improving school leadership*, 2, 179-213.
- Niemi, H., & Isopahkala-Bouret, U. (2015). Persistent Work for Equity and Lifelong Learning in the Finnish Educational System. *The New Educator*, 11(2), 130-145.
- OECD (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*, OCDE y Fundación Santillana
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Edición española: *Panorama de la educación 2014: Indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Santillana, Madrid.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

OECD (2012a). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>. Edición española: Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE, Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, Santillana, Madrid.

OECD (2012b). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OECD (2012c). «Does Money Buy Strong Performance in PISA?», PISA in Focus, No. 13», OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>.

OECD (2012d). «Developing relevant skills» in Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>.

OECD (2011). Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en>.

OECD (2010). Improving Schools: Strategies for Action in Mexico, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en>

Sorensen, C. W. (1994). Success and education in South Korea. *Comparative education review*, 38(1), 10-35.

The General Teaching Council for Scotland (2012). *The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development*, Escocia.

Valenzuela, J. P., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, B., & 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.

World Bank (1994). Governance: Development in Practice, The World Bank's Experience, World Bank, Washington, D.C., http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/1994/05/01/000009265_3970716142854/Rendered/PDF/multi0page.pdf.

Wylie, C. (2010). Tomorrow's schools after 20 years: Can a system of self-managing schools live up to its initial aims. *New Zealand Annual Review of Education*, 19, 5-29.