

Marco para la gestión y el liderazgo educativo local

DESARROLLANDO PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO EN EL TERRITORIO

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Universidad de Chile
Universidad de Concepción
Fundación Chile
OISE-Universidad de Toronto

Forma de citar este documento:

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B.(2017)

Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Diseño Gráfico:
Andrés Valladares Cancino

En www.lidereseducativos.cl

Primera versión: septiembre 2017.

Para el presente documento, siempre que es posible, se intenta usar un lenguaje no discriminatorio ni sexista. Conscientes de que existe debate al respecto, consideramos sin embargo que las soluciones que hasta ahora se han intentado en nuestro idioma no son sistemáticas y obstaculizan la lectura. Por lo tanto, en los casos en que sea pertinente, se usará el masculino genérico, que la gramática española entiende que representa a hombres y mujeres en igual medida.

La escuela es, señores, la institución que con más orgullo podrá presentar la historia de la civilización el siglo XIX como su más legítima conquista [...]. Después de medio siglo, nuestra organización escolar, los métodos i los medios de enseñanza no habían recibido las modificaciones que debían poner nuestras escuelas en armonía con los principios de la pedagogía moderna [...]. En la escuela moderna, el estudio de la palabra ha venido a sustituir la observación i contemplación directa de las cosas; a la memoria ejercida mecánicamente, el juicio; a la letra muerta del texto, la actividad de la inteligencia; a la imposición de las ideas sin comprenderlas, el ejercicio del espíritu que investiga, compara i juzga.

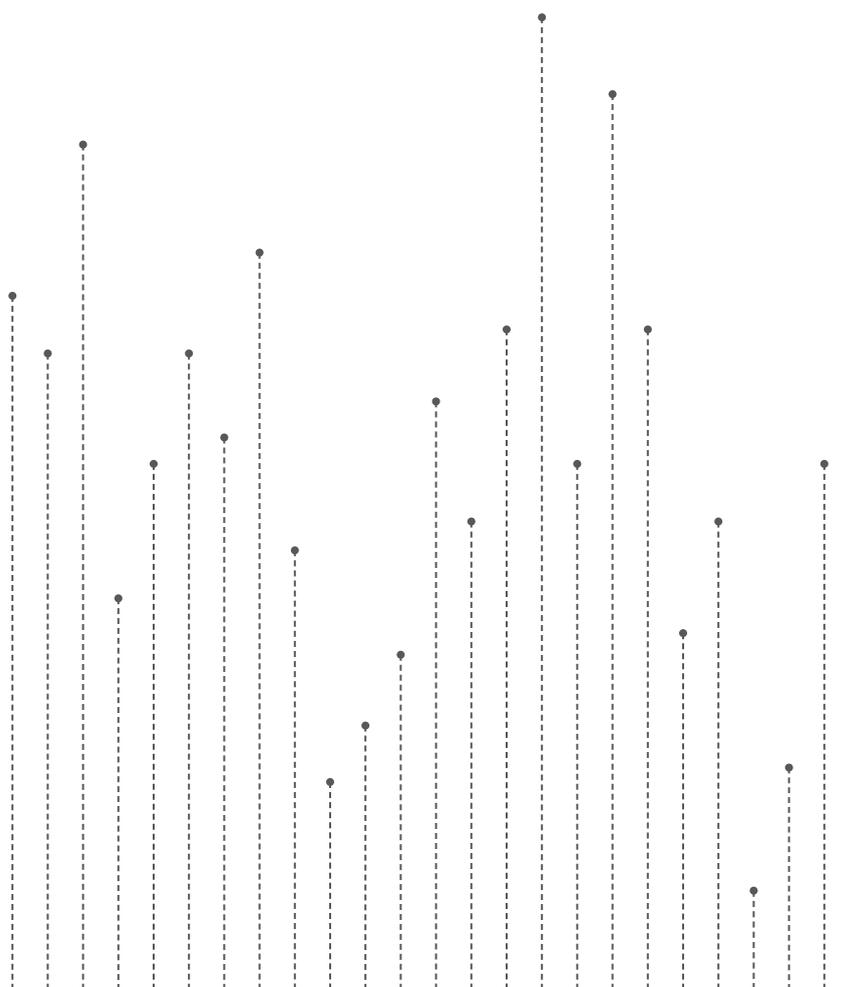
José Abelardo Núñez, inspector general de Educación Primaria.
Sesión de apertura, Primer Congreso Nacional Pedagógico.
Santiago, 21 septiembre de 1889.

Aprendemos a hacer el trabajo haciendo el trabajo, no por decirle a la gente que haga el trabajo, no por haber hecho el trabajo en algún momento en el pasado y no mediante la contratación de expertos que pueden actuar como representantes de nuestro conocimiento sobre cómo se hace el trabajo.

City, Elmore, Fiarman y Teitel (2009).
Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning.

Marco para la gestión y el liderazgo educativo local

DESARROLLANDO PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO EN EL TERRITORIO



Contenido

Agradecimientos	6
Presentación	7
Introducción	8
CAPÍTULO 1.	
Evolución de la estructura de gestión de la educación pública en Chile: Reseña 1980-2017	10
1.1 Antecedentes de la educación municipal	10
1.2 En busca de un referente de calidad para los directivos del nivel municipal	12
1.3 Propuesta de Ley para una nueva visión y estructura de la educación pública en Chile	15
CAPÍTULO 2.	
Tendencias y antecedentes sobre la gestión y el liderazgo educativo en el nivel local	20
2.1 Antecedentes y distinciones que permiten situar la acción de la gestión y el liderazgo intermedio en el nivel local	21
2.1.1 Organización y coherencia de los sistemas educativos	22
2.1.2 Gobernanza local y autonomía	28
2.1.3 Sistemas de participación y responsabilidad por los resultados	30
2.2 Gestión y liderazgo en el nivel Intermedio: ¿qué nos dice la evidencia?	32
2.2.1 Factores estratégicos y buenas prácticas de equipos de gestión y liderazgo de nivel intermedio, según la evidencia nacional e internacional	35
2.2.2 Prácticas efectivas de gestión y liderazgo del equipo directivo de nivel intermedio	38
2.3 Ámbitos y logros esperados de la gestión y el liderazgo de nivel local	46
2.4 Condiciones de base para el desarrollo de la gestión y el liderazgo de nivel local	47
CAPÍTULO 3.	
Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Una propuesta de prácticas de liderazgo intermedio en el territorio	48
3.1 Objetivo y usos del Marco para la gestión y el liderazgo educativo local	50
3.1.1 Objetivo	50
3.1.2 Usos	50
3.2 Organización del Marco para la gestión y el liderazgo educativo local	51
3.2.1 Dimensiones de prácticas	52
3.2.2 Recursos personales a desarrollar por el equipo de gestión y liderazgo educativo local	63
Referencias bibliográficas	70

Agradecimientos

El proceso de desarrollo de un Marco de actuación de estas características, constituye un desafío colectivo.

Cada capítulo del documento implicó consultar a muchos profesionales y actores del sistema, representantes de unidades educativas, redes de escuelas, fundaciones educacionales, administradores municipales de educación, Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación, profesores, directivos escolares, académicos y especialistas de la comunidad nacional e internacional.

A todos y todas quienes, directa e indirectamente, nos han nutrido de conceptos, enfoques y comentarios, les estamos muy agradecidos.

Presentación

El desarrollo del **Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio**, constituye una de las contribuciones de LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, para el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo en el sistema educativo.

El desarrollo del mismo, es parte del convenio de colaboración entre LIDERES EDUCATIVOS y el Ministerio de Educación de Chile en un conjunto de iniciativas que tienen como objetivo aportar nuevos conocimientos, desarrollar nuevas capacidades de liderazgo y abrir nuevos espacios de innovación para que el sistema en su conjunto pueda mejorar sus capacidades colectivas.

Al nivel intermedio de la gestión educativa, se le ha denominado en las últimas décadas “*sostenedor*”, un concepto que en sí mismo no tiene una definición específica, ni un marco de actuación formalmente declarado. Así, la gestión educativa en el nivel intermedio en Chile ha presentado importantes ambigüedades respecto de su aporte al quehacer cotidiano en lo pedagógico, en temas de desarrollo profesional, en lo relativo a la gestión de recursos y otros aspectos relevantes de su gestión. En la actualidad, reconocer con certeza los límites de sus responsabilidades resulta muy complejo, en particular, para la gestión escolar que depende fundamentalmente de las decisiones de este nivel para desarrollar sus actividades.

Chile, tiene el gran desafío de mejorar su educación pública. Uno de los temas que debe resolver es la manera en que el nivel local de la gestión de la educación, se constituye como un referente con capacidades profesionales de alta calidad para acompañar y apoyar a los jardines infantiles, escuelas y liceos. Una buena gestión y liderazgo en el nivel local, permite genera condiciones para que los establecimientos educacionales logren crear ambientes de enseñanza y oportunidades de aprendizaje de calidad para todos miembros de la comunidad escolar.

Lo que hemos aprendido en el desarrollo de este *Marco* de actuación, es que los países que tienen sistemas donde la gestión local de educación es relevante y efectiva, el rol del nivel intermedio resulta estratégico. Una buena definición y profesionalización del mismo es una tarea prioritaria, ya que asegura coherencia del sistema en su conjunto.

Un nivel intermedio fortalecido, mejora las capacidades del sistema educativo en su totalidad, conecta las políticas nacionales con las unidades educativas y mejora la pertinencia educativa, a partir del reconocimiento de las identidades e intereses locales.

El presente Marco ofrece una contribución para avanzar en las conversaciones y acuerdos que posibiliten el fortalecimiento del sistema escolar en Chile.

Mario Uribe Briceño
Director(A) LIDERES EDUCATIVOS
Área Liderazgo Intermedio

Carmen Montecinos Sanhueza
DIRECTORA EJECUTIVA LIDERES
EDUCATIVOS

Introducción

En la última década, la mayoría de la población chilena ha declarado que considera la educación como uno de los temas de mayor valor e importancia para el futuro de la vida de las personas (Reimers y Chung, 2016). Esta apreciación, sumada a un diagnóstico que evidencia la necesidad de avanzar hacia nuevas formas de organización, en particular las vinculadas con las escuelas y liceos de administración municipal, han motivado acciones e iniciativas legales que tienen como objetivo el rediseño del sistema, el más significativo de las últimas tres décadas.

Como parte de un primer esfuerzo, el presente documento es una propuesta que fundamenta y describe los principales ámbitos de acción para la gestión y el liderazgo de los equipos directivos del nivel local de educación. En coherencia con el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* (Mineduc, 2015a), lo hemos denominado *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local*.

Su objetivo, es expresar las expectativas y orientar las actuaciones de los directivos del sistema educativo de este nivel, en un momento de cambio y exigencia de más calidad en la educación pública. Es un marco inicial y transitorio, ya que contempla procesos de aprendizaje y ajustes que deben ser incorporados una vez que se haya aplicado en contextos diversos.

De acuerdo con la evidencia nacional e internacional, el nivel intermedio es relevante para generar condiciones de trabajo adecuadas en los establecimientos educacionales y constituye un conector poderoso entre las políticas públicas dadas por el Ministerio de Educación (nivel macro) y las escuelas, aulas y profesores (nivel micro)(Fullan,2015).

El *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local* ha sido construido sobre la base de cuatro fuentes: (i) La experiencia y aprendizajes a nivel nacional del trabajo desarrollado por los sostenedores municipales y particulares subvencionados; (ii) la revisión nacional e internacional de marcos de gestión orientados al gestor local de educación; (iii) el estudio del acervo de investigación especializada que ofrecen otros sistemas educativos, además de visitas a algunas experiencias destacadas de liderazgo intermedio, y (iv) un

proceso planificado de reflexión y diálogo, desarrollado a través de seminarios nacionales e internacionales, talleres y entrevistas con sostenedores municipales, particularmente subvencionados, directivos escolares, profesores, representantes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y académicos de reconocido prestigio en temas de liderazgo educativo de nivel intermedio.

El documento se organiza en tres capítulos:

Capítulo 1:

Evolución de la estructura de gestión de la educación pública en Chile: Reseña 1980-2017

Capítulo 2:

Tendencias y antecedentes sobre la gestión y el liderazgo educativo en el nivel local.

Capítulo 3:

Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Una propuesta de prácticas de liderazgo intermedio en el territorio.

El primer capítulo describe muy resumidamente la evolución del sostenedor público en Chile, a partir de la década del ochenta hasta hoy, lo que permite visualizar una trayectoria del sistema en las últimas décadas.

El segundo capítulo aborda los antecedentes que permiten situar la acción del nivel intermedio en los sistemas educativos y provee evidencia nacional e internacional sobre su rol y condiciones de trabajo, con especial énfasis en la descripción de la actuación de los líderes en el contexto territorial y local, y su relación de apoyo y colaboración con los establecimientos educativos.

A partir de los insumos y experiencias sistematizadas en el primer y segundo capítulo, el tercer capítulo corresponde al desarrollo propiamente tal del *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local*.

Es evidente que el nivel de expectativas sobre un nuevo sistema público de educación es muy alto, pues el objetivo es avanzar hacia un cambio estructural en la administración local de la educación pública. Bajo un marco de políticas de equidad e inclusión, el equipo de gestión y liderazgo local debe garantizar las condiciones necesarias para que los procesos y resultados educativos sean de calidad, tomando como referencia los estándares nacionales y acuerdos locales en la materia. De esta manera, se espera que las familias recuperen la confianza respecto a que una educación pública de calidad es posible y, por tanto, pueden elegir el proyecto educativo que mejor representa las aspiraciones para sus hijos.

La evidencia indica que el liderazgo de nivel intermedio es relevante en un sistema que quiere potenciar su organización local en educación. Por lo mismo, es un ámbito de especialidad profesional, que se desarrolla a partir de un esfuerzo sostenido por clarificar el rol; reconocer sus buenas prácticas; desarrollar investigaciones que den evidencia de su impacto y constituir sistemas de perfeccionamiento permanente, sobre la base de trayectorias formativas previamente diseñadas.

Para esto, se requiere un liderazgo que posibilite una transición cultural, político-educativa, administrativa y técnico-pedagógica de la educación pública en el nivel local. El presente *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local* es un primer referente de actuación para cumplir con esta expectativa.

EQUIPO LIDERES EDUCATIVOS

Capítulo 2.

Tendencias y antecedentes sobre la gestión y el liderazgo educativo en el nivel local

La gestión y el liderazgo en el nivel local son fundamentales para articular las políticas educativas y el trabajo de los equipos directivos y profesores en las instituciones escolares. Los líderes intermedios son un eje estratégico para que el sistema funcione bien, y contar con un documento que defina las expectativas para una buena gestión y liderazgo en el nivel intermedio resulta fundamental cuando se proyecta generar una educación de calidad en los jardines infantiles, escuelas y liceos.

A la hora de elaborar el *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local*, se han considerado dos aspectos fundamentales que se integran en el nivel de liderazgo intermedio. Por una parte, los conceptos que permiten situar su rol desde una perspectiva sistémica, con énfasis en el contexto local y su relación con la comunidad y las instituciones del sistema educativo. Por otra, un conjunto de evidencia nacional e internacional sobre sus características y contribución al trabajo de las unidades educativas.

La necesidad que tiene el nivel intermedio de relacionarse adecuadamente con el sistema educativo, la institucionalidad pública y las organizaciones comunitarias, implica: (i) desarrollar una capacidad organizacional y conocimientos sobre la organización del sistema y la política educativa, planificación estratégica, gobernanza, participación y gestión local, y (ii) desarrollar un pensamiento y actuación sistémicos, que permita vincular el territorio con la escuela y el sistema educativo.

Junto con lo anterior, y para alcanzar una efectiva relación con las escuelas, los equipos que lideran el nivel intermedio deben contar con altas capacidades en temas de mejoramiento educativo, en particular, apoyo pedagógico y psicosocial, planificación y evaluación educativa, y fortalecimiento de capacidades de gestión. Se espera, que el trabajo del nivel intermedio, genere una progresiva autonomía profesional de las unidades educativas, a partir del fortalecimiento de las capacidades de liderazgo de los equipos directivos y la mejora de las prácticas docentes.

Contar con una visión general sobre estos temas, a partir de la evidencia nacional e internacional en la materia, es el objetivo de este capítulo.

2.1

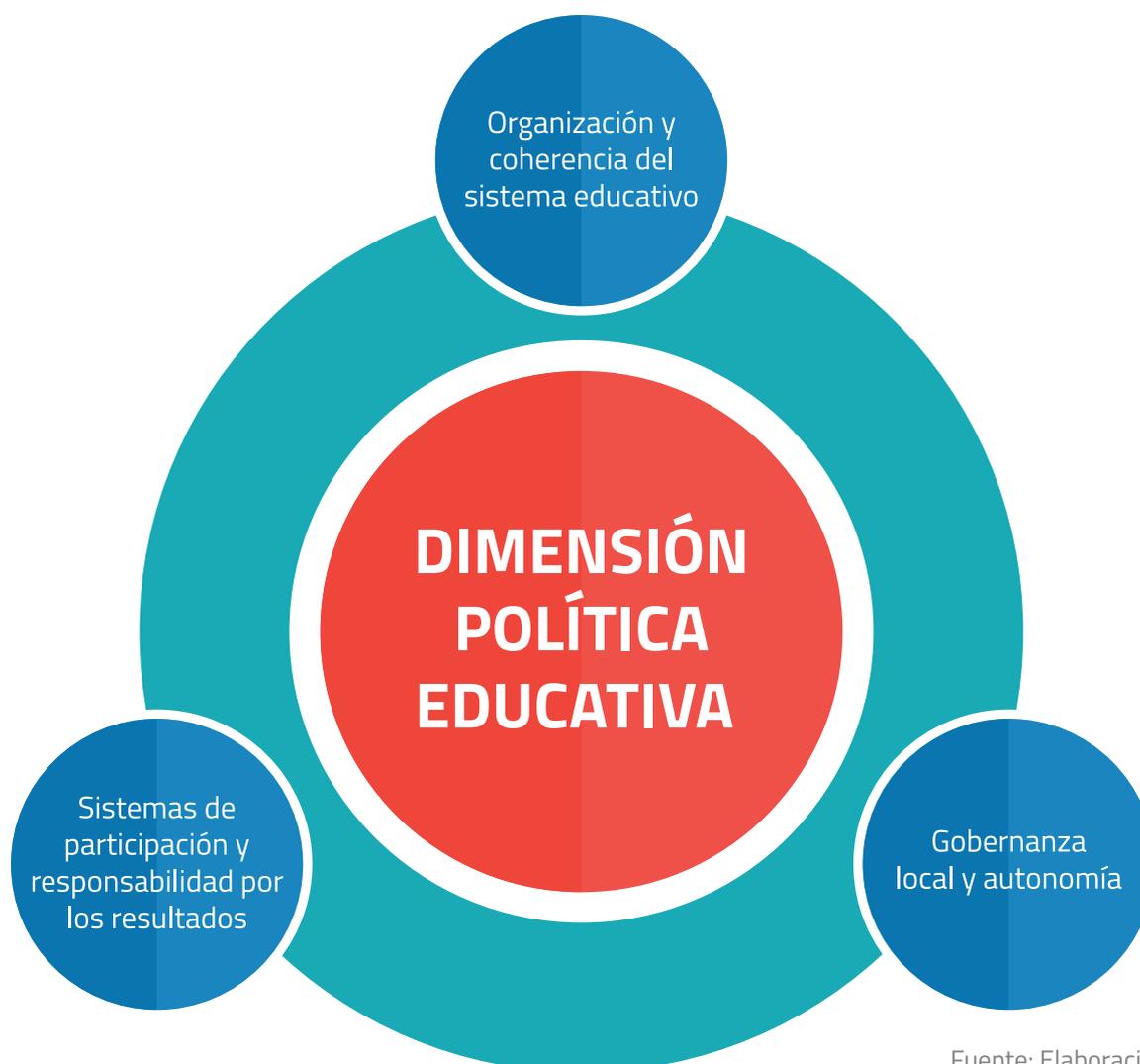
Antecedentes y distinciones que permiten situar la acción de la gestión y el liderazgo intermedio en el nivel local

La organización del sistema educativo en el nivel local debe considerar una serie de aspectos que lo caracterizan, como su ubicación y forma de relacionarse con la institucionalidad escolar y otras organizaciones del nivel, la participación de la comunidad en la estructura local de educación, una agenda estratégica educativa que defina la relación con las instituciones educativas de su dependencia, la rendición de cuentas y responsabilidad por los resultados, y la calidad educativa a nivel local.

Todo este conjunto de relaciones, que caracteriza la gestión y el liderazgo en el nivel intermedio, es parte de lo que se denomina *Dimensión Política Educativa* del nivel, y considera fundamentalmente tres aspectos:

- Organización y coherencia del sistema educativo.
- Gobernanza local y autonomía.
- Participación y responsabilidad por los resultados.

FIGURA 1
Dimensión política educativa de la gestión y el liderazgo educativo local



Fuente: Elaboración Propia

2.1.1

Organización y coherencia del sistema educativo

Los enfoques en materia de organización de los sistemas educativos abordan la forma y el nivel de responsabilidad que tienen los países para planificar, implementar y lograr una enseñanza efectiva con todos los estudiantes. En este sentido, los sistemas se han organizado entre dos tendencias: en un extremo la centralizada; en el otro, la completamente descentralizada.

De acuerdo con la definición que entrega la OCDE (2015), entre estas dos tendencias es posible distinguir, en la actualidad, las siguientes formas de organización que los países o distritos escolares han acordado para su gobernanza en el sector de educación (ver figura 2):

a) Centralizada: el gobierno central guía, define e implementa la política educativa o las prioridades generales establecidas por el Estado. A menudo, los ministerios nacionales tienen delegaciones educativas en los territorios que ponen en práctica dicha política.

b) Central con local: con un ministerio central de educación que guía el sistema educativo, la educación es impartida por los municipios o las autoridades municipales. Las autoridades locales pueden tener mayor responsabilidad al prestar los servicios educativos.

c) Central compartida con los centros escolares: el ministerio nacional funciona con una administración descentralizada y le otorga autonomía al establecimiento escolar.

d) Central y regional: es un sistema relativamente descentralizado, donde el gobierno central diseña el marco legal y regula los principios, objetivos y contenidos. Los gobiernos regionales imparten educación con diferentes grados de autonomía.

e) Descentralizada: diferentes instituciones apoyan el diseño de políticas, reuniendo a las instituciones o delegaciones educativas regionales.

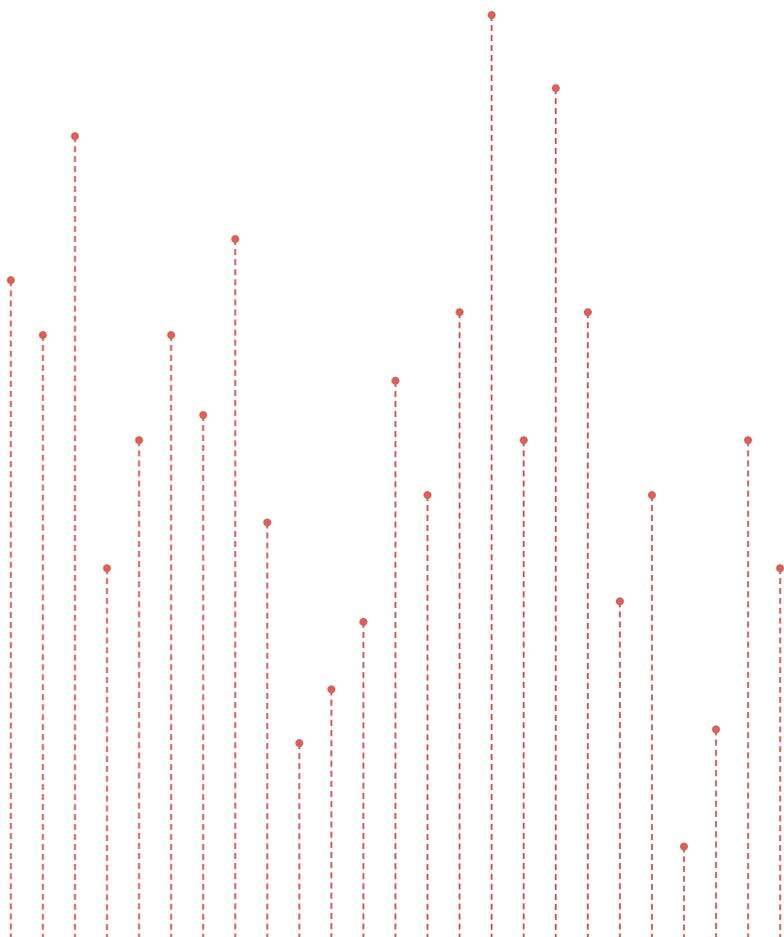


FIGURA 2
Panorama de acuerdos de organización y gobernanza en los países de la OCDE



Fuente: OCDE (2015).

Desde una perspectiva global, resulta interesante constatar la diversidad de formas de organización que utilizan los países. No hay una mejor que otra, sino que sus diseños actuales responden a la cultura, tradición y manera en que el Estado se organiza y relaciona con la sociedad.

Definida la relación entre lo central y lo local, es necesario analizar la organización intrasistema. Para esto, es necesario identificar los niveles y tipos de relación que se dan entre ellos.

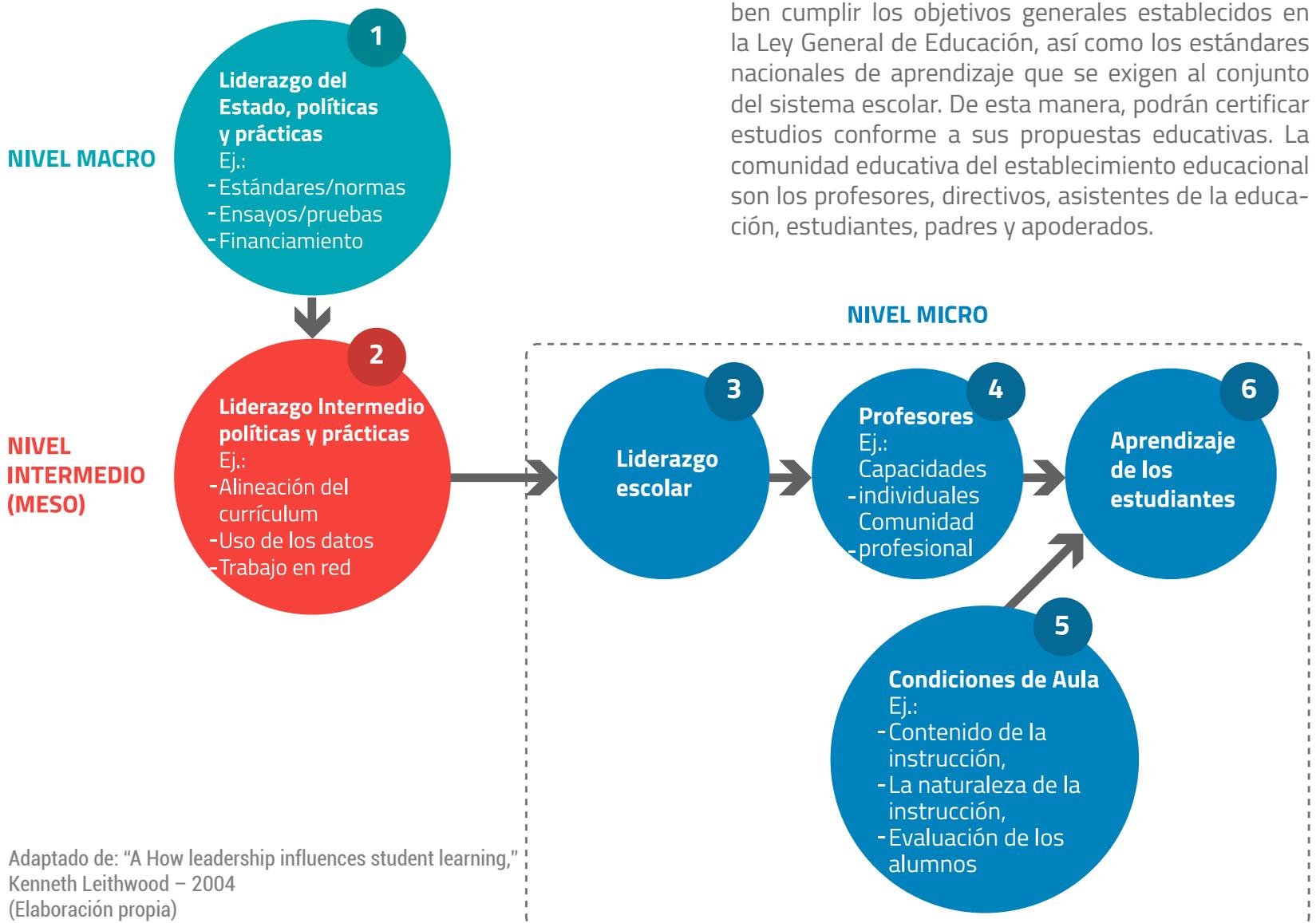
Para el caso chileno, podemos distinguir tres niveles de acción (Montt, Elacqua, Pacheco, González y Raczynski, 2006; Ley 20.370/2009, General de Educación) (ver figura 3):

a) **Nivel macro:** se refiere a las políticas integrativas, estrategias y marcos regulatorios representados por el sistema político, que, para el caso del sistema educacional chileno, está constituido por el Mineduc y otras instituciones pertenecientes al SAC.

b) **Nivel Intermedio/meso:** es el nivel de integración y articulación entre el nivel macro y el nivel micro que, para el caso de la educación chilena, incluye a los líderes intermedios. Su función es definir el marco en el que operan sus escuelas, hacerse responsables por la calidad de la educación que imparten y trabajar de manera coordinada con el resto de los niveles, para generar una política integrada con una visión común.

c) **Nivel micro:** es el nivel de las unidades educativas, es decir, los jardines infantiles, escuelas y liceos. Su función es proveer educación, a través de un proyecto propio que construya identidad. Estas unidades deben cumplir los objetivos generales establecidos en la Ley General de Educación, así como los estándares nacionales de aprendizaje que se exigen al conjunto del sistema escolar. De esta manera, podrán certificar estudios conforme a sus propuestas educativas. La comunidad educativa del establecimiento educacional son los profesores, directivos, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados.

FIGURA 3
Nivel intermedio: un conector/articulador del sistema



Adaptado de: "A How leadership influences student learning,"
Kenneth Leithwood – 2004
(Elaboración propia)

Una gestión coordinada del sistema educativo, implica que los equipos de líderes y profesionales de un territorio escolar trabajen articulados y de manera congruente e integrada, con el objetivo de implementar la estrategia que han acordado.

Los sistemas suelen tener interrupciones en su funcionamiento, y las instituciones superponen tareas entre niveles, provocando una presión desgastante en las comunidades educativas. De ahí la necesidad de avanzar hacia una coordinación adecuada, para la cual el nivel intermedio constituye una bisagra fundamental.

Si la coordinación entre los niveles del sistema resulta compleja, su coherencia es un aspecto aún más desafiante, pero imprescindible de abordar. Esta no tiene que ver con la descripción de la organización y la estrategia,

sino con el nivel de *comprensión común* sobre el propósito y la naturaleza de la labor que se refleja en las acciones individuales y, especialmente, en el trabajo colectivo de los profesionales y docentes del sistema educativo (Fullan y Quinn, 2016).

Por su importancia, se han desarrollado distintas sistematizaciones para comprenderla. Los *marcos de coherencia* ayudan a los equipos de liderazgo a implementar efectivamente una estrategia de mejoramiento.

Fullan y Quinn (2016) proponen un marco compuesto por cuatro ámbitos, que requieren la comprensión y el compromiso colectivo. Estos temas, debidamente gestionados y balanceados, provocan cambios en el sistema.

CUADRO 3
Marco de coherencia

ÁMBITO 1 Dirección focalizada	ÁMBITO 2 Generar culturas colaborativas	ÁMBITO 3 Aprendizaje profundo	ÁMBITO 4 Asegurar la rendición de cuentas
Conducción sobre la base de un propósito	Cultura de crecimiento	Desarrollar claridad en los objetivos de aprendizaje	Rendición interna de cuentas: aprendizaje profundo y significativo de todos los estudiantes
Objetivos que impacten	Liderazgo de aprendizajes	Construir una pedagogía precisa	Rendición externa de cuentas a las autoridades, posicionándolas de manera positiva
Claridad en la estrategia	Construcción de capacidades	Cambiar prácticas a través de la construcción de capacidades	
Liderazgo para el cambio	Trabajo colaborativo		

Fuente: Adaptado de Fullan y Quinn (2016).

Habr  coherencia cuando, en los distintos niveles del sistema, se logre para cada ámbito:

Lenguaje común, comprensiones comunes, acuerdos comunes y objetivos comunes

Otro ejemplo de marco de coherencia es el *Proyecto de liderazgo de educación nacional* (PELP), desarrollado por las escuelas de Educación y Negocios de la Universidad de Harvard (véase Figura 4). Cada uno de sus componentes está vinculado con el núcleo pedagógico, que describe la relación entre estudiantes, docentes y objetivos de aprendizaje. Este núcleo es el centro de atención de todo el sistema, por lo que todo intento de reforma, mejora o teoría de cambio⁶ que se quiera implementar, debe visualizar el impacto que provocará en él.

FIGURA 4
Proyecto de liderazgo de educación nacional (PELP)



Fuente: Childress, Elmore, Grossman y King (2011).

[6] Se denomina «teoría de cambio» a una creencia y declaración colectiva de la organización acerca de las relaciones entre determinadas acciones y resultados deseados (causa y efecto). Generalmente, consiste en lo siguiente: «Si nosotros hacemos X... entonces sucederá Y». También se la denomina «ruta de cambio» (pathway of change), «motor de cambio» (engine of change), «teoría de acción» (theory of action), todas con sus propias especificidades.

Como se puede apreciar, un sistema que se desarrolla de manera coherente fortalece el surgimiento de una visión y mentalidad sistémica. Esto es relevante, ya que, precisamente en momentos de cambio, es importante tener presente que la combinación sistémica de factores (ver Cuadro 4) es lo que explica en gran medida el éxito de las políticas educativas (Mourshed et al., 2010, citado en Fullan, 2011).

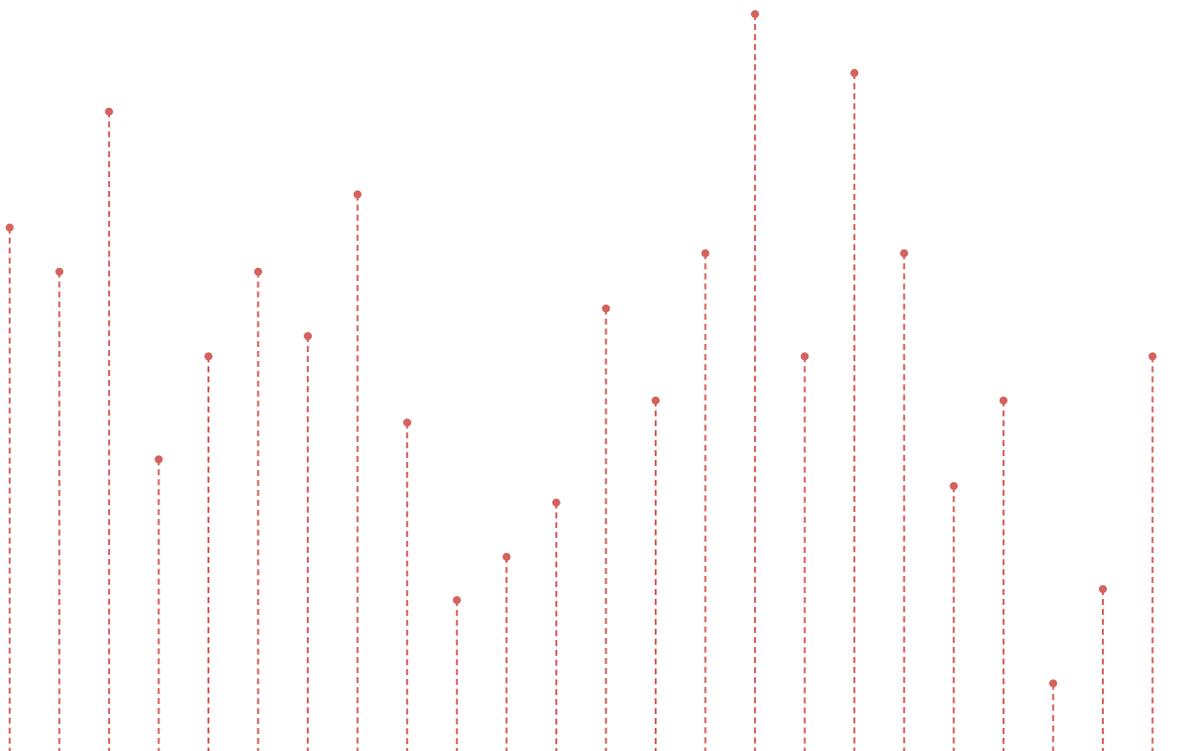
Esta visión integradora permite a los líderes implementar combinaciones pertinentes de *factores que movilizan* el cambio.

CUADRO 4
Drivers o factores movilizados que provocan cambios en educación, aplicables a escuelas, nivel local y sistemas

Factores movilizados que no provocan cambios	Factores movilizados que sí provocan cambios
Presión por evaluaciones externas	Generación de capacidades con foco en los resultados
Perspectiva individual	Trabajo colaborativo
Desarrollo de políticas específicas	Implementación de un conjunto de políticas
Tecnologías	Desarrollo de la pedagogía

Fuente: Fullan y Quinn (2016).

Fullan y Quinn (2016) enfatizan que la coherencia va más allá del alineamiento de políticas o dispositivos regulatorios. Según ellos, es una mentalidad que permea a todos los líderes del sistema y profesores, desarrollando un sentido de responsabilidad compartida acerca de lo que el sistema es capaz de lograr.



2.1.2

Gobernanza local y autonomía

La gobernanza del sistema se refiere a la distribución de las decisiones y ámbitos de responsabilidad entre los niveles y órganos que lo integran. Define las formas mediante las cuales se establece la política y se determinan las prioridades educativas (OCDE, 2015).

Entenderemos *gobernanza local* como el espacio de comunicación y participación entre la institución pública y la comunidad, donde convergen las políticas de equidad, inclusión y participación con las expresiones y necesidades locales de la comunidad. Por una parte, la gobernanza local debe tomar en cuenta la realidad donde está inmersa y dialogar con las normas nacionales y regionales, y, por otra, debe identificar los principios diferenciadores del territorio para incorporarlos en el proyecto local de educación (adaptado de Subdere, 2007).

El concepto de gobernanza local en el ámbito educativo está mediado por el concepto de *autonomía* en la gestión de las escuelas. Los países con sistemas descentralizados promueven que las escuelas tengan más autonomía para tomar decisiones y les otorgan una mayor responsabilidad por los resultados. Esto hace que las expectativas respecto al rol de los profesores y líderes escolares sean más exigentes.

En el caso de los países de la OCDE que cuentan con sistemas de gestión *más* descentralizados, la labor de los líderes escolares incluye la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje. La experiencia indica que, a menos que esté bien respaldada, apoyada y cuente con una definición clara de las responsabilidades que le corresponden a cada nivel, a mayor autonomía no necesariamente hay un mejoramiento inmediato de la escuela (OCDE, 2009).

La menor o mayor autonomía de la escuela, como los temas pedagógicos o presupuestarios, son siempre un ámbito de tensión constante. Por lo tanto, se requiere definir tempranamente las formas de relación, comunicación y los ámbitos de autonomía entre el nivel intermedio y el nivel micro. Esta forma de relacionarse influye en la organización del sistema educativo y define los espacios de acción y decisión que realmente tendrá cada escuela (Santizo, 2014; Díaz, Civiés y Longás, 2013).

Algunos autores han cuestionado que una mayor autonomía de la escuela garantice

mejores resultados. Hanushek, Enlace y Woessmann (2012) publicaron un estudio sobre la base de cuatro resultados de la prueba PISA entre 2000 y 2009, considerando los datos de más de un millón de estudiantes en cuarenta y dos países. La pregunta que guió la investigación, en un marco de descentralización creciente de los sistemas escolares fue: **¿la autonomía de la escuela tiene sentido en todas partes?** Sus resultados sugieren que no. El impacto de la autonomía de la escuela en el rendimiento estudiantil es altamente heterogéneo, y varía según el nivel de desarrollo de los países. El estudio concluyó que la autonomía puede conducir al logro del estudiante en sistemas bien desarrollados, pero puede ser perjudicial en sistemas de bajo rendimiento.

Asimismo, la investigación abordó el impacto que tiene la autonomía escolar en los resultados de los estudiantes según sus niveles socioeconómicos y concluyó que no hay indicios de que los afecte de forma diferente. Esto sugiere que las reformas que buscan otorgar más autonomía no mejoran la igualdad entre los estudiantes en países desarrollados o en vías de desarrollo.

Resulta interesante observar los ámbitos de autonomía a los que se refieren los autores. En los países desarrollados con buenos rendimientos, la autonomía de las decisiones recae en temas pedagógicos, de personal y presupuestarios (Murdochowicz y Arango, 2010; Marquina, 2014).

El estudio no presenta un argumento en contra de la autonomía. Por el contrario, sugiere que tiene un impacto poderoso y significativo, pero subraya que su eficacia varía entre los países, según sus niveles de desarrollo (gobernanza general, culturas y antecedentes sociales, niveles de rendición de cuentas y eficacia del sistema educativo) (Rubiano, 2010; Valencia y Rodríguez, 2014; Muñoz, 2015).

En momentos de cambio para la mejora, los líderes educativos del nivel intermedio requieren conformar equipos de trabajo con conocimientos y capacidades técnicas adecuadas para liderar (Daly y Finnigan, 2016). Las características de la visión territorial-sistémica de estos líderes hacen que sus conocimientos y habilidades no puedan limitarse a los temas educativos y deban incluir también los de gobernanza (Díaz, Civís y Longás, 2013).

2.1.3

Sistemas de participación y responsabilidad por los resultados

Desde la perspectiva de la gestión local, la participación de la comunidad es un requisito esencial para que la gobernanza pueda desarrollarse de forma adecuada. La participación de la comunidad escolar es una fuente extraordinaria de información para que los líderes locales puedan detectar dificultades y anticipar soluciones (Del Castillo, 2011; Civís y Longás, 2013).

La participación pública se basa en la creencia de que quienes son afectados por una decisión tienen el derecho de participar en el proceso para tomarla. Esta creencia implica una promesa: gracias a su compromiso, la comunidad podrá contribuir a la decisión y será informada acerca de la manera en que influyó en ella.

La participación local tiene un impacto directo en la relación entre los líderes intermedios y la comunidad. Por este motivo, los líderes han de definir con claridad las estrategias de involucramiento y procurar que sean coherentes con las que impulsan las demás autoridades sectoriales.

En la actualidad, existen referencias internacionales que permiten distinguir distintos tipos de participación. Una de ellas es la Asociación Internacional para la Participación Pública (IAP2), que ha desarrollado una clasificación de formas de participación a partir del nivel de involucramiento de la comunidad. El espectro de posibilidades va desde una participación muy poco involucrada (pasiva) hasta una totalmente involucrada (activa).

CUADRO 5
Espectro de participación

Nivel de participación ↑ + ↓ -	Empoderada	Los líderes trabajan directamente con la comunidad durante todo el proceso para garantizar que sus preocupaciones serán consideradas e incluidas en el proceso de decisión. La promesa es: «Vamos a aplicar lo que ustedes decidan».
	Colaborativa	Los líderes trabajan junto a la comunidad durante todo el proceso para garantizar que sus preocupaciones y aspiraciones serán consideradas. La promesa es: «Vamos a trabajar juntos, formularemos soluciones e incorporaremos, todo lo que sea posible, sus consejos y recomendaciones en la decisión final, con el máximo sentido de realidad».
	Involucrada	Los líderes consideran e incorporan a la comunidad durante el proceso para garantizar que sus preocupaciones y aspiraciones serán consideradas de forma consistente. La promesa es: «Vamos a trabajar junto a ustedes y a garantizar que sus preocupaciones y aspiraciones se vean reflejadas en las decisiones finales».
	Consultiva	Los líderes, a través de diferentes mecanismos de consulta, obtienen retroalimentación de la comunidad que se considera en el análisis previo a la toma de decisiones. La promesa es: «Los mantendremos informados, escucharemos y reconoceremos sus preocupaciones y aspiraciones, y les daremos retroalimentación sobre cómo influyó la opinión pública en la decisión».
	Informada	Los líderes toman contacto con la comunidad educativa para otorgarle información equilibrada y objetiva, con el propósito de que comprenda los problemas, alternativas, oportunidades y soluciones. La promesa es: «Los mantendremos informados».

Fuente: IAP2 (2014).

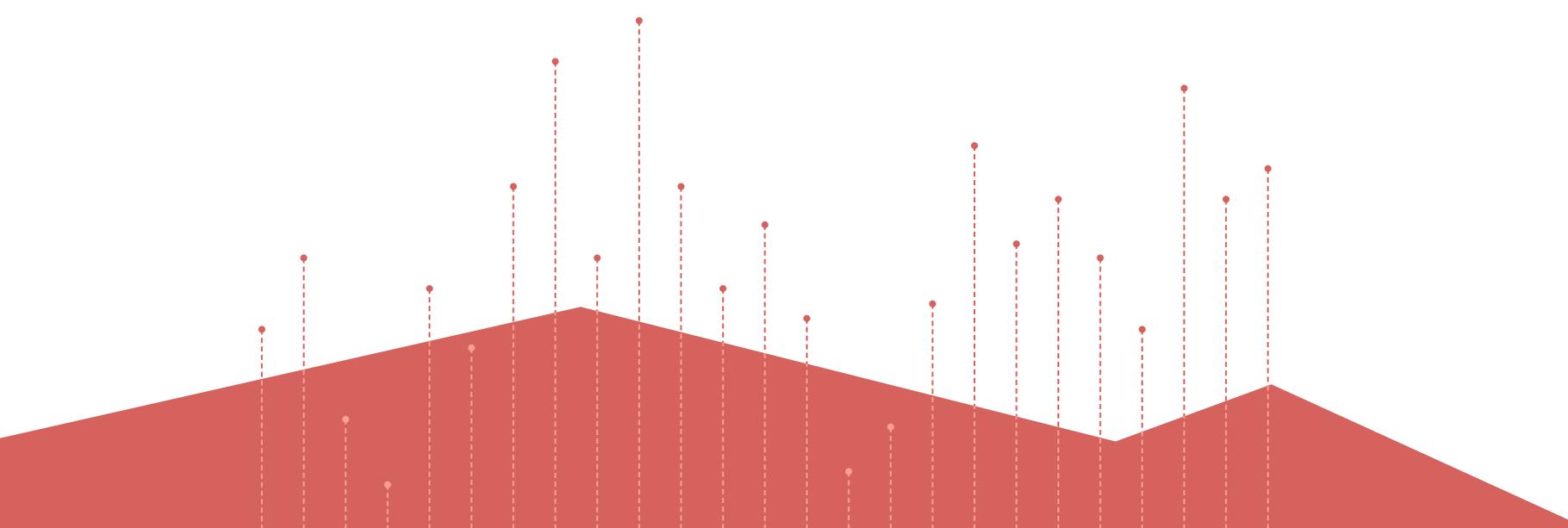
Como se puede apreciar, desde una perspectiva de *política educativa*, un sistema de gestión local en educación debe definir formas y estilos de participación, mediante estrategias diseñadas de acuerdo con una o más de estas alternativas.

Todo sistema de participación considera canales de información para compartir y dar cuenta de las actividades realizadas. Este es un aspecto político técnico de la gestión local muy relevante.

En este sentido, los sistemas de rendición son creados no sólo para proveer información sobre los estudiantes, profesores y escuelas en general, sino también para que los educadores y la comunidad estén al tanto de lo que pasa en todos los niveles del sistema educativo y alineen los objetivos educacionales con los resultados obtenidos (Anderson, 2006).

La evidencia existente sobre buenas gestiones locales, subraya la necesidad de monitorear la implementación de las estrategias educativas, revisar los progresos y resultados y utilizar los datos para retroalimentar, estableciendo instancias de participación para el análisis y la toma de decisiones a nivel local, a fin de generar políticas y programas de mejoramiento contextualizados (Campbell y Fullan, 2006).

La comunidad en general (docentes, directores, padres y apoderados, entre otros) debe ser parte y participar en las tomas de decisiones que se realizan en las instancias de gestión educativa local. Estas instancias de participación deben estar claramente establecidas, con el fin de no distorsionar su rol.



Gestión y liderazgo en el nivel Intermedio: ¿qué nos dice la evidencia?

Habiendo situado el espacio de acción y las relaciones político-educativas del nivel intermedio, es imprescindible revisar tanto las experiencias nacionales e internacionales como la evidencia que aporta la investigación para caracterizar las buenas prácticas mediante las cuales los líderes de nivel intermedio debe relacionarse con la comunidad educativa.

La evidencia nacional e internacional demuestra que el nivel intermedio puede tener un efecto relevante en la calidad de la educación que reciben los alumnos de un determinado territorio o distrito (Mourshed et al., 2010). Más que intervenir directamente en los procesos educativos de la escuela, su rol fundamental es *generar condiciones para la mejora del conjunto de establecimientos del territorio* (Marzano y Waters, 2009; Anderson, 2017).

Para comprender esta función, es necesario caracterizar el liderazgo y la gestión que desempeña el nivel intermedio.

Liderazgo en el nivel intermedio

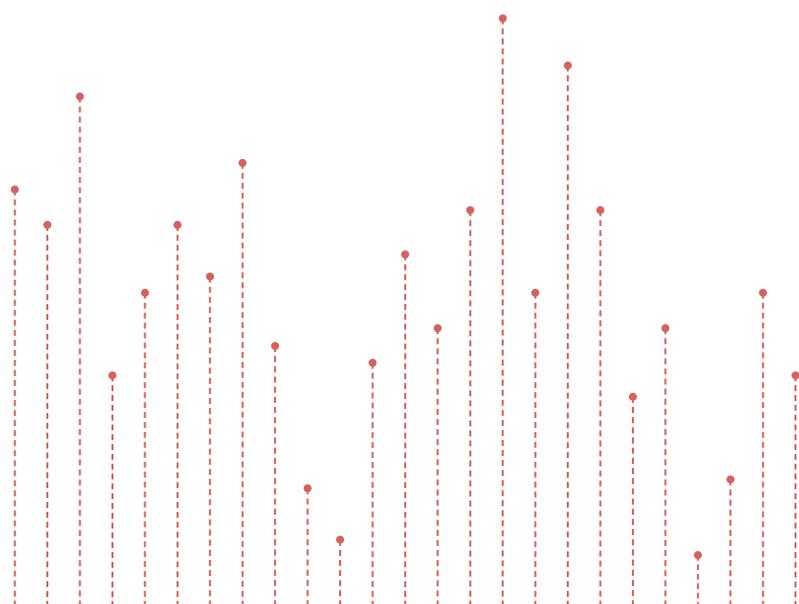
Considerando los aportes de Fullan (2015), Hargreaves y Ainscow (2015), y Harris y Jones (2017), se conceptualiza el liderazgo de nivel intermedio como **una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, y convertir al nivel en un «socio eficaz» hacia arriba (con el Estado) y hacia abajo (con las escuelas y comunidades)**. Desde una perspectiva sistémica, este liderazgo cumple el **rol estratégico de “conector” entre niveles**. (Fullan, 2015).

La fuerza de este enfoque radica en su capacidad para transformar al nivel intermedio en un amplio espacio de mejora, con múltiples conexiones institucionales y comunitarias, donde la perspectiva de cambio no es individual, sino colectiva (entre profesores y escuelas y con la comunidad). Se trata de un espacio donde se construye la idea de que juntos es posible el mejoramiento (Hargreaves y Ainscow, 2015). De ahí la importancia de promover la articulación entre niveles, mejorando la coherencia del sistema.

Para el Mineduc (2016b), la acción del nivel intermedio tiene como misión proponer desafíos permanentes a las unidades educativas de su dependencia, asegurándoles apoyo técnico y contención emocional.

El equipo de liderazgo del nivel local, debe ser capaz de combinar adecuadamente todos sus roles: **agente de cambio, conector del sistema y potenciador de las trayectorias educativas** (Queen y Adam, 2015). Asimismo, debe reforzar la idea de liderazgo distribuido y colaboración entre los actores durante los procesos de cambio y transformación (Harris, 2014).

La investigación demuestra que, si se cumplen las condiciones recién descritas, un buen liderazgo local puede hacer la diferencia en la manera en que funcionan los establecimientos educativos (Daly y Finnigan, 2016).



La gestión local en educación

Considerando los aportes de Politeia (2008); Mineduc (2014), y Daly y Finnigan (2016), podemos definir la gestión local en educación como **la capacidad de movilizar y articular instituciones y recursos humanos, técnico-educativos, financieros y de información, que tienen como objetivo establecer las bases organizacionales y de relaciones de confianza, para asegurar oportunidades educativas y de aprendizaje de calidad, en todos los establecimientos educativos y aulas de su dependencia.**

Si bien el mejoramiento continuo de las buenas prácticas docentes, el logro de resultados educativos, el desarrollo de habilidades, el monitoreo de los avances y el buen ambiente de trabajo dependen, en gran medida, de las condiciones internas de los establecimientos, los factores del contexto, particularmente la gestión y el liderazgo del nivel local, facilitan o dificultan su expresión (o, al menos, su sustentabilidad en el tiempo) (Fullan, 2006; Anderson, 2006; Bellei et al., 2014).

De acuerdo con la Fundación Wallace (2003), existen cinco aspectos que caracterizan las gestiones del nivel intermedio:

- (a) Por ser de escala territorial, involucra una gran cantidad de personas;
- (b) se superponen diversas tareas o componentes en momentos particulares;
- (c) es sistémica, pues se destinan tareas a través de todos los niveles del sistema que involucra interacción directa o indirecta entre los niveles;
- (d) tiene impactos diferenciados, pues se generan efectos variables en los distintos niveles; y
- (e) depende del contexto, pues se relacionan con otros procesos de cambio y recursos.

Una pregunta recurrente es cuánto aportan la gestión y el liderazgo intermedio a los resultados escolares. La evidencia indica que la contribución es indirecta y se da a través de su influencia en un conjunto de ámbitos y procesos que los vinculan con las unidades educativas y la comunidad.

Hay un creciente interés por determinar cuáles son los ámbitos de la gestión local que más contribuyen a mejorar los resultados escolares. Una reciente revisión bibliográfica sobre la efectividad de los distritos escolares (Trujillo, 2016) permite distinguir tres ámbitos: el técnico, el sociopolítico y el normativo (ver cuadro 6).

CUADRO 6

Ámbitos que describen las correlaciones más relevantes entre la gestión del nivel local y el mejoramiento de las escuelas

ÁMBITO TÉCNICO	ÁMBITO SOCIOPOLÍTICO	ÁMBITO NORMATIVO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foco en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. ▪ Claridad en la misión y visión ▪ Monitoreo ▪ Rendición de cuentas ▪ Coherencia organizacional ▪ Alineación a estándares ▪ Desarrollo profesional de docentes y directivos ▪ Plan estratégico y objetivos ▪ Liderazgo con foco en lo pedagógico ▪ Altas expectativas ▪ Oportunidades de aprendizaje/tiempo a los proyectos ▪ Análisis de datos ▪ Ambiente ordenado y seguro ▪ Teoría de acción 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones escuela-casa ▪ Construcción de alianzas y relaciones permanentes ▪ Explicitación de los objetivos de equidad y justicia social ▪ Conocimiento de la historia y el contexto social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicitación de las altas expectativas ▪ Construcción de normas de manera participativa ▪ Conocimientos y creencias sobre la base de aprendizajes

Fuente: Adaptado de Trujillo (2016).

En general, las investigaciones realizadas en distritos escolares de Estados Unidos y Canadá coinciden en que, en todos los casos donde se evidencian mejoras, el equipo que lidera la gestión a nivel meso ha desarrollado un conjunto de políticas, estrategias y condiciones frecuentemente asociadas con la eficacia y el mejoramiento escolar (Anderson, 2003; Anderson, 2006; Campbell y Fullan, 2006 y Leithwood, 2011).

En este contexto, resulta particularmente interesante el caso de líderes locales en educación que, además de las labores administrativas, han logrado focalizar una política de apoyo pedagógico en los establecimientos. La mayoría de estos casos muestran diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Togneri y Anderson, 2003; Waters y Marzano, 2006; Campbell y Fullan, 2007).

2.2.1

Factores estratégicos y buenas prácticas de equipos de gestión y liderazgo de nivel intermedio, según la evidencia nacional e internacional

A continuación, se presentan los principales aportes de la investigación especializada para orientar el rol del nivel intermedio en educación. Esta información se expone en dos secciones.

En la primera, se definen cinco factores o prioridades estratégicas que orientan las acciones de la gestión local y el liderazgo intermedio en educación, e impactan en la sustentabilidad y consolidación del sistema local.

En la segunda sección, se exponen prácticas específicas que han demostrado ser efectivas en la gestión del nivel intermedio, tanto en Chile como en otros contextos educativos.

Factores estratégicos que orientan una buena gestión local

1. Liderazgo con foco en los aprendizajes.
2. Equilibrio entre control y autonomía.
3. Relación colaborativa y de confianza.
4. Coordinación y coherencia institucional.
5. Disponibilidad y uso de los recursos.

Foco estratégico 1: Liderazgo con foco en los aprendizajes

La investigación especializada coincide en que resulta fundamental que el equipo del nivel intermedio ejerza un liderazgo con *foco en los aprendizajes*. Esto no significa que deje de considerar otras dimensiones de la calidad educativa, pero sí que no pierda de vista la importancia de que las acciones implementadas tengan un efecto en la sala de clases y en los aprendizajes de los alumnos (Hopkins, 2008; Campbell y Fullan, 2006; Anderson, 2006).

Factor estratégico 2: Equilibrio entre control y autonomía

Para desarrollar su labor, resulta fundamental que los líderes del nivel encuentre un *equilibrio adecuado entre control y autonomía en su relación con los establecimientos educacionales*. Por un lado, la gestión local debe implementar procesos de monitoreo para que los establecimientos rindan cuentas del trabajo que han realizado, pero, por otro, debe evitar controlar excesivamente su gestión, para no dañar la relación y la confianza con los directores, el equipo directivo y los profesores.

Según Firestone (2009), ni la cultura del *laissez faire* ni la cultura del *accountability* estricto son las más efectivas para que el gestor local de educación realice un trabajo eficiente. A su juicio, hay que promover una *cultura del aprendizaje*, donde el monitoreo a partir de estándares y estrategias de rendición de cuentas esté orientado a definir los problemas específicos de cada establecimiento y a elaborar estrategias efectivas de apoyo para la mejora. De esta manera, las estrategias de monitoreo estarán orientadas a levantar aprendizajes útiles y no simplemente a satisfacer demandas de control externo.

Una solución similar es la que proponen DuFour y Marzano (2011). Enfrentados al dilema entre un modelo de gestión de *arriba hacia abajo (top-down)*, basado en reformas impuestas y monitoreadas a través de estrictos sistemas de control, y otro de *abajo hacia arriba (bottom-up)*, donde lo que prima es la autonomía de la escuela, demuestran que ninguno es plenamente efectivo. Por esto, construyen una nueva síntesis, acuñando conceptos como *autonomía definida* (Marzano y Waters, 2009), *autonomía asistida* (Santizo, 2014) y *liderazgo simultáneamente libre y rígido* (DuFour, Eaker y Many, 2010).

Este esquema contempla un *proceso colaborativo de definición de metas* entre los líderes intermedios y las escuelas, que *incluye metas no negociables* en ciertas áreas estratégicas. Para lograrlas, los líderes intermedios proveen *estrategias claras y basadas en evidencia concreta* que demuestren su efectividad. Dentro de este marco general, se otorga autonomía a los establecimientos y un amplio espacio para que funcionen de acuerdo con las características específicas del contexto (Marzano y Waters, 2009).

La investigación refuerza la efectividad de este enfoque, que combina la importancia de ciertas metas no negociables con otros objetivos y estrategias de carácter más discrecional (Mourshed et al., 2010).

En la misma línea, es importante que los líderes intermedios definan muy bien los procesos de monitoreo y rendición de cuentas que van a implementar, enfocándose en los aspectos del trabajo educativo que tengan impacto en sus resultados y *evitando recargar a los establecimientos con trabajo burocrático asociado al control externo* (Daly y Finnigan, 2016; Valenzuela et al., 2010). Uno de los objetivos de los líderes intermedios debe ser, precisamente, *potenciar el foco en el mejoramiento de los directivos escolares, reduciendo el tiempo de trabajo administrativo que deben realizar* (Honig, 2012; Donoso y Benavides, 2017).

Factor estratégico 3: Relación colaborativa y de confianza

Junto con encontrar el nivel adecuado de autonomía, los líderes locales y su equipo desarrollan un *trabajo colaborativo con los establecimientos*, que permita avanzar de manera conjunta hacia el mejoramiento. Para que esto sea posible, resulta vital *construir una relación de confianza*, que genere un ambiente positivo y reflexivo (González, González y Galdames, 2015). Solo así, podrán propiciar un trabajo verdaderamente participativo, donde los directivos de los establecimientos se constituyan en el principal equipo de trabajo de los líderes intermedios. De esta forma, tanto la definición de metas como la planificación de estrategias de intervención y su implementación se realizan de manera conjunta.

El trabajo colaborativo también permite planificar e implementar las estrategias de intervención, *tomando como punto de partida el contexto y los intereses de los propios establecimientos*. Generar condiciones para el mejoramiento implica tener muy en cuenta la historia de los establecimientos, su identidad, su contexto y las necesidades que ellos mismos priorizan.

Factor estratégico 4: Coordinación institucional

Para que el trabajo del nivel intermedio sea efectivo, resulta necesario que esté empoderado y bien articulado con los distintos niveles del sistema (Santos, 2015).

Hargreaves y Ainscow (2015) acuñan el concepto de *liderar desde el nivel intermedio* para mostrar como los modelos que cuentan con un nivel intermedio empoderado son más efectivos que las políticas *de arriba hacia abajo* (que descansan en el Estado) y las descentralizadas (donde la mayor parte de la responsabilidad recae en la escuela, sin que exista el propósito de generar una red).

A partir de experiencias comparadas de distintos sistemas educativos, Fullan (2009, 2016) enfatiza la importancia de conseguir una alineación de propósito entre el nivel central, intermedio y micro para impulsar procesos de mejora exitosos. Solo con un cierto grado de coherencia institucional es posible impactar realmente en los resultados de los establecimientos (Anderson, 2017).

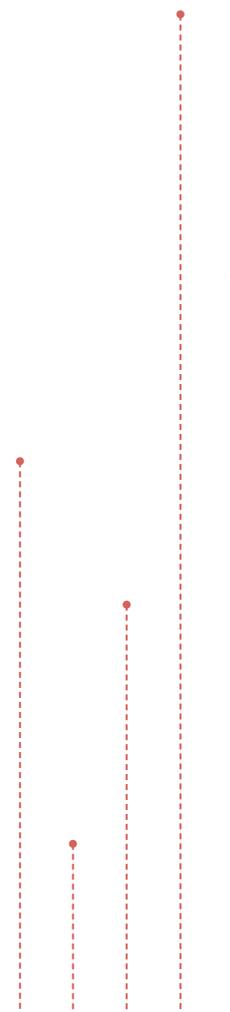
Potenciar y mejorar la *coordinación y coherencia institucional* es un desafío particularmente relevante en nuestro país. Una de las principales debilidades detectadas en el sistema municipal chileno es la desarticulación entre los Departamentos de administración de educación municipal (DAEM) y el Ministerio de Educación y agentes relacionados (SAC, Superintendencia y otros actores), cuyos lineamientos no siempre coinciden, lo que hace que transmitan señales difusas a los establecimientos (Donoso, Frites y Castro, 2014; Grupo Educativo, 2016).

Factor estratégico 5: Disponibilidad y uso de los recursos

Una buena gestión educativa se basa en gran medida en la disponibilidad de recursos y la gestión que se haga de ellos. Para lograr experiencias exitosas, estos deben ser administrados de forma ordenada y eficiente, con foco pedagógico.

La gestión de los recursos requiere una adecuada formación y preparación técnica. En la actualidad, los avances en la materia se refieren esencialmente a la importancia de determinar los costos y controlar los recursos (Morduchowitz, 2011), además de establecer el impacto que tendrán en la enseñanza (Lassibille y Navarro, 2004; Hanushek y Raymond, 2005).

También hay aportes significativos en el ámbito de la investigación financiera educativa, respecto a la estimación de costos según estándares de calidad. Establecer mínimos de calidad y asociarlos a costos por estudiantes, ha sido una contribución para diseñar sistemas educativos sustentables (Carreira y Pinto, 2007).



2.2.2

Prácticas efectivas de gestión y liderazgo del equipo directivo de nivel intermedio

La investigación especializada nacional e internacional permite identificar un conjunto de prácticas efectivas para el nivel intermedio, que, si bien contribuyen a definir un marco de actuación para Chile, deben ajustarse tanto al contexto institucional del país como a las características culturales y sociales de cada territorio.

Es fundamental tener en cuenta que el aporte de la investigación no funciona como un «recetario», sino como un conjunto de evidencias que nos sirven de orientación conceptual para realizar las distinciones, describir y comprender el alcance e impacto posible de una gestión y liderazgo intermedio en un territorio.

Además, la utilización de la evidencia debe converger en una estrategia articulada de trabajo, donde todos los componentes funcionen de modo integrado y estén orientados hacia la mejora educativa. Es importante tener presente que la implementación de prácticas aisladas para solucionar rápidamente problemas específicos no tiene efectividad y que se debe propender a un trabajo coordinado y sistémico, en pos de objetivos de corto, mediano y largo plazo, donde el rol del liderazgo intermedio resulta clave (Hargreaves, Halász y Pont, 2008).

Las prácticas efectivas levantadas por esta investigación se han organizado en ocho grandes ámbitos de acción que permiten orientar el diseño del marco de actuación de líderes intermedios para la educación pública:

- Visión estratégica.
- Cultura inclusiva y en diversidad.
- Sistemas de apoyo a la gestión pedagógica.
- Trabajo en redes.
- Sistema de información y evidencia para el mejoramiento.
- Sistema de desarrollo de capacidades.
- Gestión de recursos alineados a los objetivos.
- Roles claros y definidos.
- Equipos con capacidades técnico-administrativas.

Visión estratégica

Según la investigación especializada, en diversos contextos institucionales, incluido Chile, una de las primeras prioridades del nivel intermedio es *construir una visión compartida* (Anderson, 2003; Anderson, Mascall, Stiegelbauer y Park, 2012; Benedetti, 2010).

Esta visión y misión común, tiene que basarse en una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar (Leithwood, 2013). Para transmitirla y comprometer a los establecimientos con ella, es necesario imprimirle un *sentido fuerte de eficacia colectiva* (Anderson, 2017), que esté fundado en altas expectativas de logro y se transmita de manera permanente a todos los actores de la comunidad educativa local, los equipos directivos de los establecimientos y sus docentes. Las altas expectativas en torno al logro de los aprendizajes y las metas fijadas, constituyen un factor crucial sobre el que converge toda la investigación sobre el tema.

A partir de la visión y misión común, los líderes locales y su equipo requieren ser capaces de diseñar objetivos concretos para avanzar en la dirección definida y alinear las estrategias de enseñanza de los establecimientos con ellos (Anderson, 2003; Chingos y Whitehurst, 2012; Knapp et al., 2010; Meyer-Looze, 2015). Asimismo, resulta fundamental que los órganos de representación superior, como los consejos o comités locales que forman parte de la estructura organizacional del nivel local, estén alineados y comprometidos con los objetivos prioritarios, en particular, con los estratégicos y las metas no negociables (Waters y Marzano, 2016).

La investigación nacional también sugiere que las definiciones estratégicas deben ser claras y adoptar la forma de una política de acción que establezca metas y objetivos concretos (Raczynski y Salinas, 2007).

Para lograr esta alineación de los actores en torno a un objetivo común, el líder debe propiciar una construcción compartida, en conjunto con los equipos directivos de los establecimientos y de las políticas y planes propuestos (Szczesniul, 2014). Asimismo, es importante que el equipo de liderazgo del nivel intermedio juegue un rol como *traductor* y articulador de las políticas educativas nacionales, destacando su relevancia para el territorio y realizando los ajustes necesarios para que resulte pertinente a la realidad local (Leithwood y Prestine, 2002).

Afrontar este desafío requiere tanto una formación especializada en educación como una capacidad para dialogar con los distintos actores e instituciones y hacer converger intereses. Para los líderes locales, la experiencia y habilidades en micropolítica educativa son fundamentales, tanto o más que la formación especializada (Fullan, 2003).

El desarrollo de una visión estratégica ha de ir acompañada de atribuciones para decidir, pues todo este proceso no tiene sentido si los equipos directivos intermedios no disponen del soporte legal y financiero para tomar decisiones sustantivas en el subsistema que gestionan (Raczynski y Salinas., 2007; Donoso y Benavides, 2017).

Eficacia colectiva es la capacidad de un grupo o equipo de alcanzar las metas comunes que se proponen.

Cultura inclusiva y en diversidad

La investigación internacional demuestra que los establecimientos educacionales pueden jugar un rol crucial para favorecer la integración de distintos grupos sociales, sobre la base del diálogo y la superación de prejuicios, tanto entre los estudiantes como con sus familias (Frankenberg y Orfield, 2012). Para lograr avances en este campo, se recomienda un trabajo directo y cercano con los profesores y una especial atención al contexto. Además, es necesario considerar que las estrategias de inclusión que son efectivas en un determinado territorio o comunidad habitualmente no lo son en otro (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

Los equipos de liderazgo del nivel intermedio requieren tener en cuenta que, para avanzar hacia una educación inclusiva, resulta fundamental propiciar un estilo de liderazgo participativo, que incida en una visión abierta de la comunidad. El trabajo colaborativo, la toma de decisiones democrática, los procesos de diálogo e, incluso, las habilidades comunicativas como la empatía son prácticas que apuntan en esta dirección (Brooks et al., 2007).

El modelo de educación inclusiva que Rojas, Falabella y Alarcón (2016) desarrollaron en Chile, establece tres dimensiones fundamentales para trabajar la inclusión social en las escuelas:

- Una **cultura inclusiva** (discurso, identidad y valores que contribuyan a la inclusión).
- **Políticas internas centradas en la inclusión** (alineadas con el nuevo marco legal, las políticas de admisión, los protocolos de acogida y resolución de conflictos, y los procesos de adaptación curricular).
- **Prácticas pedagógicas inclusivas** (actividades pedagógicas, de clima escolar y participativas).

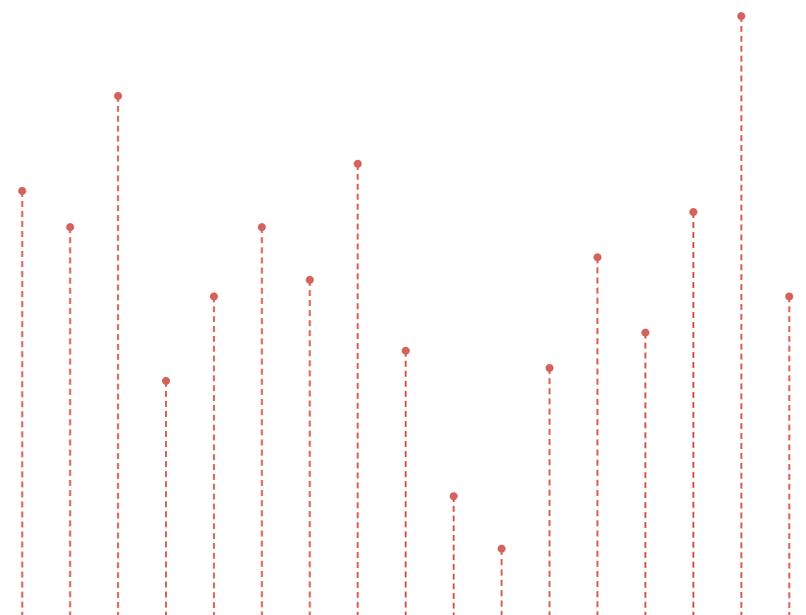
A pesar de que este modelo ha sido diseñado pensando en el trabajo en las escuelas, sus dimensiones pueden ser de gran utilidad para la gestión educativa en el territorio.

La Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar, prioriza la nece-

sidad de construir un sistema educativo que integre alumnos de distintas características, orígenes y capacidades, y evite cualquier tipo de discriminación. La ley persigue integrar al conjunto de los estudiantes en un proceso educativo común, que respete y valore sus diferencias y diversidad, y elimine los mecanismos que seleccionan y discriminan según capacidades, ingresos económicos e, incluso, creencias o estado civil de los padres.

Para enfrentar el desafío de transformar la inclusión en una dimensión esencial de la calidad educativa, los establecimientos deberán ajustar sus prácticas y estrategias específicas. Para ello, requerirán el apoyo de la gestión local. Pero más importante aún, todos los niveles deberán propiciar un cambio en la cultura y subjetividad de los actores educativos, pues muchas de las prácticas de inclusión siguen siendo solo intuitivas (Rojas, Falabella y Alarcón, 2016).

En este contexto, es imprescindible que el equipo de liderazgo local aborde el tema a través de acuerdos y compromisos específicos, orientando y acompañando a los establecimientos en la generación de prácticas y lineamientos necesarios, apoyando así el cambio cultural que demanda la inclusión.



Sistemas de apoyo a la gestión pedagógica

La investigación especializada recalca la importancia de generar un sistema de apoyo integrado a la gestión pedagógica de los establecimientos. Para contribuir efectivamente a la mejora educativa, este sistema debe estar alineado con los objetivos estratégicos del territorio y contar con estrategias diferenciadas de acuerdo con las necesidades de cada escuela (Childress et al., 2007; Anderson et al., 2012). Asimismo, las estrategias de apoyo deben tener un foco claro en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Honig et al., 2010). Un objetivo específico debe ser disminuir la brecha que separa a los estudiantes de desempeño deficiente de los que tienen buen desempeño (Anderson et al., 2012; Turner, 2015).

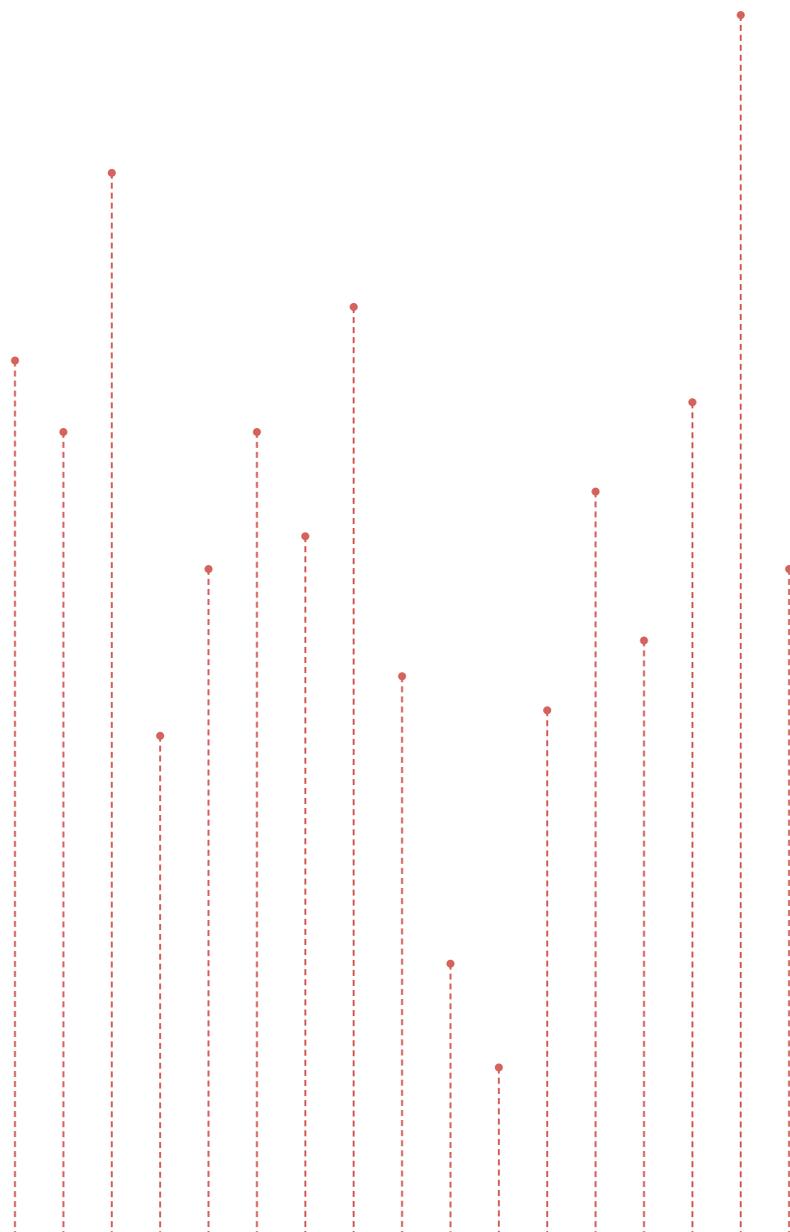
Sin embargo, más que generar un conjunto de prácticas específicas de apoyo pedagógico, la investigación sugiere que, **para ser efectivo, el sistema debe articularse con los factores de cambio estratégicos al interior del establecimiento, en particular los docentes y equipos directivos.** Asimismo, Hopkins (2008) destaca la importancia de que el apoyo esté orientado a lograr un sentido de logro común, que la comunidad comparta y la institución asuma.

En este contexto, es posible distinguir dos dimensiones relevantes del apoyo técnico-pedagógico. Por un lado, la necesidad de **promover la alineación pedagógica de los equipos al interior y entre los establecimientos**, para que elaboren definiciones conjuntas de los aprendizajes esperados y otros temas relevantes para planificar el aprendizaje (Anderson, 2003; Meyer-Looze, 2015). Por otro lado, la importancia de que el liderazgo de nivel intermedio **promueva espacios de reflexión pedagógica al interior de los establecimientos**, haciendo un esfuerzo por liberarlos de carga administrativa (Honig, 2012). Solo de esta manera, será posible que los docentes y equipos de trabajo se involucren verdaderamente en las estrategias de mejoramiento.

La investigación también demuestra la utilidad de que el nivel local genere programas propios para satisfacer necesidades pertinentes en su territorio (Anderson, 2017; Raczynski y Salinas, 2007; Alarcón et al., 2017). Esta es-

trategia también debe guiar la definición del apoyo externo de las escuelas. En Chile, existen distintos tipos, como el apoyo en la red local, la coordinación con el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la suscripción de convenios con universidades o instituciones que ofrecen asistencia técnico-educativa.

Es importante que las estrategias y programas desarrollados por el nivel local, se ajusten a las necesidades específicas del territorio y las escuelas, lo que requiere un grado importante de innovación. **La gestión pedagógica debe incluir esfuerzos para sacar el máximo provecho de los programas de apoyo a nivel nacional, traduciéndolos y ajustándolos a las necesidades del territorio** (Anderson 2016; Santos, 2015 Bellei et al., 2014; Donoso y Benavides, 2017).



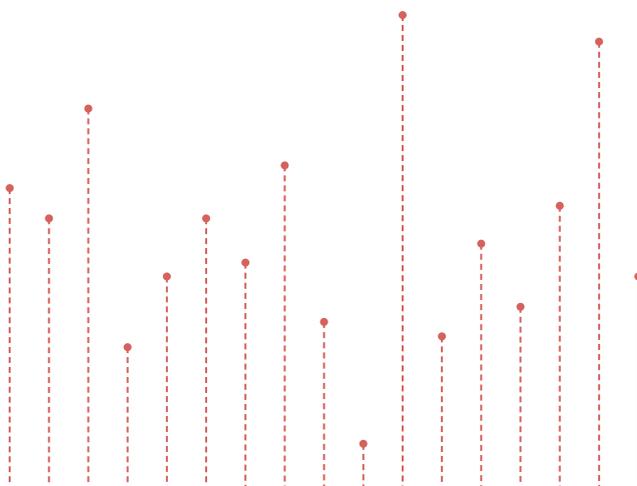
Trabajo en redes

Una de las funciones del liderazgo y la gestión a nivel local es **promover el trabajo colaborativo en el territorio a través de la creación de redes de mejoramiento.**

Las redes son un conjunto de relaciones entre agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente en función de ellos. Su funcionamiento depende de la participación, relaciones y confianza que los agentes de la red mantienen a lo largo del tiempo, es decir, de su capital social. El horizonte de estas redes debe ser el mejoramiento de sus escuelas y el sistema educativo en general (Ahumada, González y Pino, 2016).

Un aspecto importante de las redes de mejoramiento escolar, es el trabajo que realizan los directivos que acompañan y apoyan su labor, a partir de un liderazgo sistémico, que se define como «una práctica innovadora, que busca facilitar el aprendizaje en redes de establecimientos, así como intensificar la vinculación y coherencia entre diferentes niveles del sistema escolar. El liderazgo sistémico es una capacidad clave para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora educativa» (Ahumada, González, Pino y Galdames, 2016).

El acompañamiento que realizan los directivos busca facilitar procesos efectivos de trabajo en red, favoreciendo la confianza, participación y colaboración interna para lograr el aprendizaje individual y colectivo. Este acompañamiento debe ser flexible respecto al propósito y funcionamiento de la red, de modo que los directivos puedan asumir distintos roles para orientar el trabajo hacia el mejoramiento educativo de los centros escolares que participan (Ahumada, González y Pino, 2016).



Sistemas de información y evidencia para el mejoramiento

Una de las condiciones fundamentales para impulsar procesos de mejoramiento en los establecimientos educativos es contar con información válida y útil sobre aspectos relevantes, como, por ejemplo, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el desempeño de los profesionales y la efectividad e impacto de los programas de intervención. Esta información debe recolectarse con miras a realizar un seguimiento de los procesos educativos para la mejora de los estudiantes. Asimismo, resulta necesario que la gestión local en educación, desarrolle la capacidad de analizar y explicar la evidencia, buscando datos de contexto y procesos que permitan comprender las causas detrás de los resultados (Anderson, 2017).

La cadena estratégica para lograr un uso efectivo de los resultados disponibles incluye: recoger y sistematizar información relevante de distintas fuentes y asegurarse de que esté disponible para los establecimientos y sea comprendida por ellos, tomar decisiones sobre la base de esta información y transmitir la importancia de que los establecimientos hagan lo mismo, y construir una relación de confianza que permita desarrollar de forma efectiva los procesos de recolección y el uso de la información.

Para cumplir el primer eslabón de esta cadena, es necesario que **los líderes intermedios y sus equipos hagan un uso intensivo de los sistemas de información disponibles a nivel nacional, asegurando que estos antecedentes lleguen a los establecimientos y sean comprendidos y utilizados de manera efectiva, realizando las traducciones cuando sea necesario** (Daly y Finnigan, 2016; Elfers y Stritikus, 2014). Por traducciones se entiende la necesidad de seleccionar la información más relevante, presentarla en un formato y lenguaje comprensible y, sobre todo, vincularla con las necesidades específicas del territorio y los establecimientos.

En el caso chileno, esto incluirá un buen aprovechamiento de la información del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) y los sistemas de evaluación de desempeño, además de otros datos generados por los propios establecimientos.

Por añadidura, resulta pertinente que, a nivel de la gestión educativa local, **se desarrollen sistemas de evaluación propios, orientados a medir aspectos específicos de la realidad educacional del territorio** (Valenzuela, Montecinos, Abufhele, Fernández y Gálvez, 2010). La investigación especializada sugiere que la recopilación de información pertinente para tomar decisiones sobre la base de evidencias, es crucial para que el trabajo del líder intermedio sea efectivo. En esta línea, la vinculación de la gestión local en educación con centros de investigación especializada, constituye uno de los factores estratégicos para implementar cambios efectivos en el nivel intermedio (Daly y Finnigan, 2016; Anderson 2012, 2017).

Una vez recopilada la información, resulta imprescindible que se utilice como base para **orientar las decisiones de los equipos de liderazgo intermedio**. Esto incluye evaluar el impacto de las prácticas y programas implementados y utilizar los resultados para analizar su continuidad, reorientación y recursos asociados (Santos, 2015). Asimismo, la información recogida debe servir de base para tomar otras decisiones, como capacitar al personal o definir estrategias de gestión. Por último, la evidencia debe ser el criterio fundamental para asignar y priorizar los recursos en las estrategias e intervenciones que resulten comprobablemente más efectivas.

Para transmitir esta orientación a los establecimientos, es importante que el nivel intermedio dé el ejemplo y tome sus decisiones sobre la base de la evidencia empírica (Valenzuela, Montecinos, Abufhele, Fernández y Gálvez, 2010). Según esto, el nivel local debe desarrollar sistemas de evaluación de sus propias estrategias de apoyo y mejora, tomando en cuenta los resultados para continuar o reorientar sus programas (Santos 2015).

Por último, los líderes locales y sus equipos no solo tienen la función de recopilar información útil, sino también de generar confianza con los equipos directivos de los establecimientos para que estos provean datos y tengan disposición para trabajar sobre los resultados (Togneri y Anderson, 2003).

Sistema de desarrollo de capacidades

Diversas investigaciones refuerzan **la importancia de fijar expectativas claras respecto del desempeño y la práctica de los equipos directivos y docentes de los establecimientos**. Estas expectativas deben estar alineadas con los objetivos definidos para el territorio. (Elfers y Stritikus, 2014; Knapp et al., 2010). A través de un trabajo coordinado con ellos, es posible impulsar programas de capacitación que resulten efectivos. **La mejor manera de promover la formación de los líderes educativos y fortalecer su rol, es incorporándolos en la toma de decisiones y el diseño de programas estratégicos para su territorio**. Si el equipo directivo es excesivamente controlado y tratado con desconfianza, es muy probable que actúe de la misma manera con sus profesores (McFarlane, 2010; Santos, 2015).

También es importante que el nivel intermedio de educación se preocupe por las condiciones laborales de los profesores, en particular, por su estabilidad y jornadas de trabajo (Bellei et al., 2014). En el contexto nacional, la investigación indica que **los líderes intermedios efectivos fijan estándares de desempeño exigentes para los docentes, pero a la vez se preocupan por su estabilidad laboral y el tiempo que tienen para ejercer sus funciones** (Bellei et al., 2014).

A partir tanto de los parámetros definidos en conjunto como de los estándares nacionales de desempeño, es posible orientar o diseñar alternativas de desarrollo profesional para directivos y docentes (Fuller et al., 2003). Para que sean efectivas, estas deben estar fundadas en un conocimiento acabado de las potencialidades y limitaciones de los profesores (Santos, 2015) y responder a las necesidades específicas de cada establecimiento (Bellei et al., 2014). Es importante considerar que el apoyo a la capacitación y profesionalización de los directivos y docentes no se realiza solo a través de cursos externos, sino también al interior de la escuela y mediante un trabajo de redes orientado a la construcción de comunidades de aprendizaje.

El fortalecimiento de las capacidades al interior del establecimiento también incluye la búsqueda y selección del personal. La investigación, tanto en Chile como en el extranjero, sugiere que involucrar al equipo local de educación en la búsqueda y contratación de personal calificado es un factor clave de efectividad (Raczynski y Salinas 2007; Leithwood, 2013). Esta búsqueda se debe realizar coordinadamente y dialogando con los directores de las unidades educativas (Killeen y Sipple, 2006).

Gestión de recursos alineados con los objetivos

El manejo de recursos, tanto humanos como económicos y de equipamiento, constituye una responsabilidad esencial del nivel intermedio en todos los sistemas educativos. La investigación especializada apunta, en primer lugar, a **la importancia de alinear la asignación de recursos con los planes de mejoramiento** (Cooley y Floyd, 2013). Los líderes del nivel intermedio deben **priorizar recursos para las opciones directamente vinculadas con las metas estratégicas con foco en los aprendizajes y ser capaces de suspender programas que no son efectivos o no aportan significativamente a ellas** (Waters y Marzano, 2006).

La planificación de los recursos no incluye solo el presupuesto, sino también el uso del equipamiento y el tiempo del personal, que puede ser clave. Es recomendable focalizar los recursos principalmente en el trabajo de los docentes (Darden y Cavendish, 2012).

En relación con el manejo de los recursos humanos y, en particular, con los equipos directivos, toda la investigación coincide en que la prioridad es trabajar en conjunto, desde la planificación hasta la implementación de las estrategias.

Equipos con capacidades técnico-administrativas

Para profesionalizar y consolidar a los equipos técnicos del nivel local, es de vital importancia contar con encargados técnico-administrativos al interior del nivel meso. Este personal debe compartir la visión y misión común, definir metas en conjunto y hacer seguimientos y evaluaciones para corregir y profundizar su labor (Politeia 2008; Raczynski y Salinas, 2006).

Ámbitos y logros esperados de la gestión y el liderazgo de nivel local

Cuatro al menos son los ámbitos en los que hay expectativas de que la gestión y el liderazgo del nivel local produzca un impacto: (i) valor social, (ii) resultados de aprendizaje, (iii) equidad y distribución social del aprendizaje, y (iv) eficacia y eficiencia interna de la gestión local en educación (Alonso, 2016; Mineduc, 2014; Uribe et al., 2011; Hopkins, 2008; Anderson, 2006).

Valor social de la educación pública

En relación con la calidad de la educación pública, se espera que haya un impacto en el nivel de satisfacción de las necesidades e intereses de la comunidad educativa y el entorno en general. La investigación resalta que debe existir una preocupación por cumplir con el rol que la sociedad le asigna a la educación, esto es, su valor social.

Resultados de aprendizaje

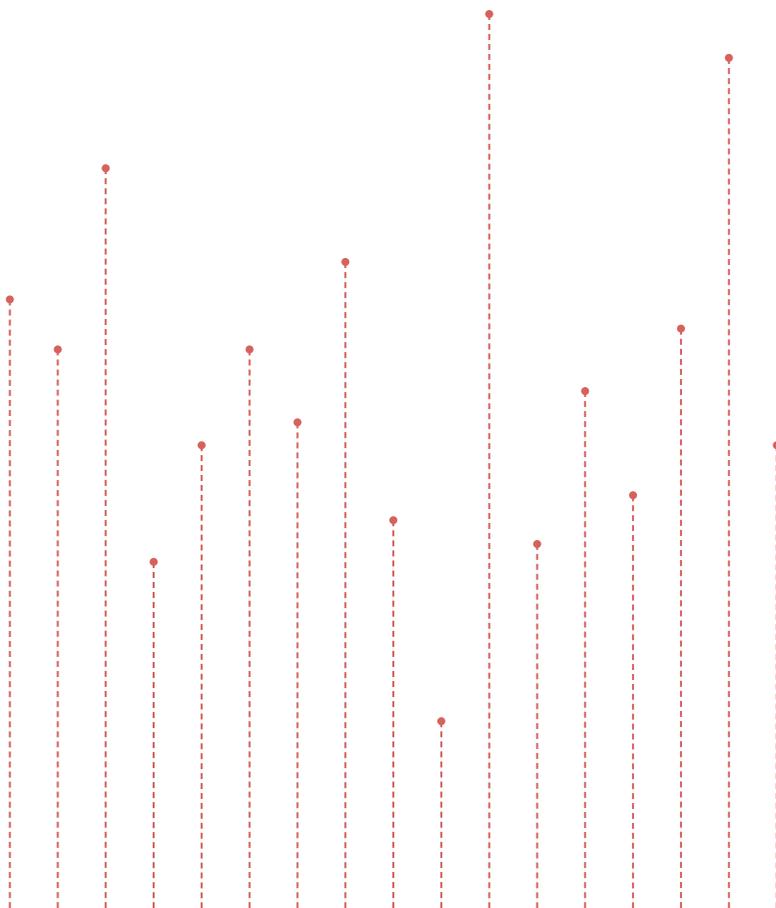
Es posible observar un impacto positivo en los resultados de aprendizaje cuando se cumplen los estándares nacionales o regionales definidos desde el nivel macro. Las investigaciones demuestran que las experiencias exitosas de gestión en el nivel meso o intermedio se reflejan fundamentalmente en un mejor y mayor logro de las metas educativas.

Equidad y distribución social del aprendizaje

El impacto de las políticas y acciones de gestión y liderazgo local en términos de equidad e inclusión, se reflejan en el nivel de heterogeneidad sociocultural y logro de aprendizajes por género y nivel socioeconómico de los estudiantes. Par medir su efecto, también se consideran aspectos del desarrollo social y cultural, como el clima y la convivencia escolar, la participación y formación ciudadana, y la motivación y autoestima académica.

Eficacia y eficiencia interna de la gestión local en educación

El éxito de la gestión del nivel intermedio se refleja indudablemente en su propia eficacia y eficiencia interna, tanto en sus procesos de gestión como en el logro de los resultados y metas propuestas por la administración local.



Condiciones de base para el desarrollo de la gestión y el liderazgo de nivel local

Es posible distinguir, al menos, tres condiciones de base para que la gestión y el liderazgo local logre un funcionamiento apropiado: financiamiento, capacidades profesionales y roles claros y definidos.

Financiamiento

El éxito de una buena gestión educativa se basa en gran medida en la disponibilidad de recursos y la gestión que se haga de ellos. Estos recursos, deben ser administrados de forma ordenada y eficiente. Para ello, es necesario que los montos recibidos por la administración local estén claramente establecidos y calculados sobre la base del costo real que tiene educar a los estudiantes, y que no existan grandes fluctuaciones entre lo que se recibe en un período y el siguiente, pues los costos son fijos. También es importante entender la estructura de costos de los establecimientos y definir los montos a asignar a partir de ellos (Morduchowitz, 2011; Valenzuela, 2005; OCDE, 2004).

Capacidades profesionales

Es de vital importancia contar con un número adecuado de profesionales y un equipo de liderazgo local competente que puedan acompañar con frecuencia y efectividad a las unidades educativas del territorio. Es una condición base que los equipos líderes del nivel local cuenten con encargados técnico-pedagógicos, psicosociales y administrativos con las capacidades necesarias para desarrollar un trabajo territorial. Para esto, es fundamental que se establezcan alianzas entre la gestión local y las unidades educativas, de modo de fomentar la eficiencia y eficacia de las labores, compartir buenas prácticas y desarrollar sistemas de comunicación integrados. El personal encargado de las funciones técnicas y administrativas debe tener una visión común de lo que desea lograr, definir metas en conjunto, y hacer seguimientos y evaluaciones para corregir y profundizar su labor (Uribe et al., 2011; Politeia, 2008; Raczynski y Salinas, 2006).

Roles claros y definidos

La gestión educacional también pasa por establecer claramente los roles y funciones de los distintos niveles del sistema. Es necesario que exista una definición precisa de las relaciones entre los distintos actores, quién decide y sobre qué temas, a quién se le rinden cuentas, cómo se hace, cuándo y por qué. De esta manera, es necesario revisar las reglas en que se basa el sistema educativo, regulando las funciones de cada nivel (Central, Intermedio y Micro), estipulando los roles y ámbitos de acción de cada uno (Fullan y Quinn, 2016; OCDE, 2015; Raczynski y Salinas, 2006).

Referencias bibliográficas

Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Documento de trabajo n.º 1. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS.

Ahumada, L., González, A., Pino, M. y Galdames, S. (2016). *Marco para el Liderazgo Sistémico y el aprendizaje en Red: los desafíos de la colaboración en contextos de competencia.* Informe técnico n.º 2. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS.

Anderson, S. (2003). *The School District Role in Educational Change: A Review of the Literature.* International Centre for Educational Change. Toronto, ON, CA.: Ontario Institute for Studies in Education.

Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, vol. 15 (1), pp.13-37.

Anderson, S. (2017). *El Nivel Intermedio en educación y el Mejoramiento Escolar.* Informe Técnico No. 1 2017. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS.

Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S. y Park, J. (2012). *No One Way: Differentiating School District Leadership and Support for School Improvement.* Journal of Educational Change, 13, 403-430. doi:10.1007/s10833-012-9189-y

Bellei, C. y Trivelli, C. (2014). *Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile.* Documento de trabajo n.º 12. Santiago, Chile: CIAE.

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Las claves del mejoramiento escolar sostenido.* En *Lo aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Universidad de Chile. pp.55-94

Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la Gestión Educacional Municipal* (memoria para optar al título de ingeniero civil). Universidad de Chile, Santiago.

Brooks, J., Jean-Marie, G., Normore, A. y Hodgins, D. (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring How Influence and Equity are Stretched over an Urban School. *Journal of School Leadership*, 17(4), pp. 378-408.

Campbell, C. y Fullan, M. (2006). *Unlocking Potential for Learning: Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy.* Informe de proyecto. Toronto, ON, CA.: Ministry of Education of Ontario.

Casen (2013) *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*, 24 de enero de 2015. recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf

Carreira, D. y Pinto, J. M. (2007). *Custo Aluno -Qualidade Inicial: rumo a educação publica de qualidade no Brasil. Campanha nacional pelo direito a educação.* Sao Paulo: Global.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. y Moore Johnson, S. (2007). *Managing School Districts for High Performance.* Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. y King, C. (2011). *Notas sobre el Marco de Coherencia PELP.* Public Education Leadership Project. PEL-010. Harvard University, Cambridge, Mass.

Chingos, M. y Whitehurst, G. J. (2012). *Choosing Blindly: Instructional Materials, Teacher Effectiveness, and the Common Core.* Washington D.C.: Brookings Institution.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E. y Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning.* Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Daly, A. y Finnigan, S. (eds.) (2016). *Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure.* Washington, DC: American Educational Research Association Books Editorial Board.

DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion. Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), pp 844-881. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X13514440>

Díaz, J., Civís, M. y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría Educativa*, 25(2), pp. 213-230

Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la Gestión de la Educación pública e Institucionalidad Local

en Chile: el caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27 (64), pp. 29 -42.

Donoso, S., Frites, C. y Castro, M. (2014). Los Proyectos de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), pp. 1-18.

DuFour, R. y Marzano J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN.: Solution Tree Press.

Elfers, A. M. y Stritikus, T. (2014). How School and District Leaders Support Classroom Teachers' Work with English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), pp 305-344. doi: 10.1177/0013161x13492797

Firestone, W. (2009). Accountability Nudges Districts into Changes in Culture. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 670-676.

Frankenberg, E. y Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools. A Hidden Crisis in American Education*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Fullan, M. (2006). *Change Theory: A Force for School Improvement. Seminar Series (157)*. Melbourne: Center for Strategic Education. Recuperado de http://www.michaelfullan.ca/Articles_06/06_change_theory.pdf

Fullan, M. (2010). The Role of the District in Tri-Level Reform. En M. Fullan et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*. Chestnut Hill, Mass.: Kluwer Publishers, pp.295-302

Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform. Seminar Series (204)*. Melbourne: Center for Strategic Education. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>

Fullan, M. (2015). *Leadership from the Middle. Education Canada*. <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>

Fullan, M., Bertani, A. y Quinn, J. (2004). *New Lessons for*

Districtwide Reform. Educational Leadership: Leading in Tough Times. pp. 42-46

Fuller, H. L., Campbell, C., Celio, M. B., Harvey, J., Immerwahr, J. y Winger, A. (2003). *An Impossible Job. The View from the Urban Superintendent's Chair*. Wallace Foundation: Washington University, Center on Reinventing Public Education.

Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence*. Toronto: Corwin.

Fundación Chile (2008) Espínola, V., Chaparro M.J., Fuenzalida, A., Silva, M.E. y Zárata, G. Proyecto FONIDE N°: 39 *Estructura Organizacional de la Administración Educativa Municipal para Asegurar la Efectividad del Apoyo y Seguimiento a Escuelas Vulnerables*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile

González, A., González, M. y Galdames, S. (2015). El Sostenedor como Agente de Cambio: El Rol de los Coordinadores Técnicos en el Apoyo a Establecimientos Municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), pp. 47-64.

Grupo Educativo (2016). *Consultoría para realizar un estudio de la evaluación de la implementación del sistema de selección de jefes/as DAEM en el marco de la ley 20501/2011: la percepción de los actores involucrados*. Informe Final. Santiago: Grupo Educativo.

Hanushek, E., Enlace, S. y Woessmann, L. (2012). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics* 104 , pp. 212-232. Recuperado de http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BLink%2BWoessmann%202013%20JDevEcon%20104_0.pdf

Hanushek, E. y Raymond, M. (2005). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24 (2), pp 21-36.

Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). *The top and Bottom of Leadership and Change*. *Phi Delta Kappan*. 97(3) pp. 42-48.

Hargreaves, A., Halász, G. y Pont, B. (2008). *The Finnish Approach to System Leadership*. (pp.69-109) .Improving School Leadership, 2.

Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Sage Press.

Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle Leaders Matter: Reflections, Recognition, and Renaissance. (pp. 213-216). *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>

Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2012). *La Práctica del Liderazgo Adaptativo*. Buenos Aires: Paidós.

Honig, M. (2012). *District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders*. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774. doi: 10.1177/0013161x12443258

Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A. y Newton, M. (2010). *Central Office Transformation for District-Wide Teaching and Learning Improvement*. Seattle, WA.: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela: experiencias y lecciones. Serie Liderazgo Educativo*, Santiago: Fundación Chile-Fundación CAP.

IAP2 (2014). *P2 Practitioner Tools*. Recuperado de <http://www.iap2.org/?page=A5>

Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M. y Portin, B. (2010). *Learning-Focused Leadership and Leadership Support: Meaning and Practice in Urban Systems*. Seattle, WA.: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Lassibille, G. y Navarro, M. L. (2004). *Manual de Economía de la Educación Teoría y Casos Prácticos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Leithwood, K. y Prestine, N. (2002). (pp.42-64) *Unpacking the Challenges of Leadership at the School and District Level*. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1).

Leithwood, K. (2011). *Revising the Ontario Leadership Framework. Prepared for the Leadership Development Branch*. Ontario: The Institute for Education Leadership

Leithwood, K. (2013). *Strong Districts & Their Leadership. A Paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership*. Ontario: The Institute for Education Leadership.

Marquina, M. (2014). *La educación en Canadá de cara al nuevo milenio*. Recuperado de http://www.cisan.unam.mx/cursoCanada2015/lecturas/Lectura_Unidad%20Educacion,%20Ciencia%20y%20Tecnologia_Sesion%202.pdf

Marzano, R. y Waters, J. T (2009). *District Leadership that Works: Striking the Right Balance*. Bloomington: Solution Tree Press.

McFarlane, D. A. (2010). *Perceived Impact of District Leadership Practices on School Climate and School Improvement*. *Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2).

Mineduc (2009). *Ley 20370/2009, General de Educación*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Mineduc (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

Mineduc (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&yLE_2015.pdf

Mineduc (2015b). **Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto** *Estadísticas de la Educación 2015*. Recuperado de www.centrodeestudios.mineduc.cl

Mineduc (2015c). *Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar*. Recuperado de <http://leyinclusion.mineduc.cl/>

Mineduc (2016a). *Educación Pública*. Recuperado de <http://educacionpublica.mineduc.cl/proyecto-de-ley/>

Mineduc (2016b). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar (2016-2019) p.19* Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>

Montt, P., Elacqua, G., Pacheco, P., González, P. y Raczynski, D. (2006). *Hacia un Sistema Escolar Descentralizado, Sólido y Fuerte: el diseño y las capacidades hacen la diferencia*. Serie Bicentenario. Santiago: Mineduc.

Morduchowitz, A. (2011). *Teoría y Práctica de la Estimación de Costos Educativos*. Fineduca. Revista de Financiamento da Educação, 1 (8) pp.1-22

Murdochowicz, A. y Arango, A. (2010). *Diseño Institucional y Articulación del Federalismo Educativo*. En R. Potera y W. Santana (orgs.), *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasilia: UNESCO.

Muñoz, F. (2015). *¿De qué Gestión Local de la Educación hablamos? El papel de las municipalidades en la descentralización educativa. Tres casos de gestión de la educación en Piura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales.

Núñez, J. A. (1889). *Primer Congreso Nacional Pedagógico*, Santiago de Chile, septiembre de 1889. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0056508.pdf>

Santos, K. (2015). *Linking District Leadership to Teacher Leaders: The District Office-School Partnership for Teaching and Learning Improvement* (tesis doctoral de Educación). University of California, Los Ángeles, CA.

Szczesiul, S. A. (2014). *The [Un]Spoken Challenges of Administrator Collaboration: An Exploration of One District Leadership Team's Use of Protocols to Promote Reflection and Shared Theories of Action*. Journal of Educational Change, 15(4), pp. 411-442. doi: 10.1007/s10833-013-9218-

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: OCDE.

OCDE (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar*, vol. 1: *Política y práctica*. París: OCDE.

OCDE (2015). *Política Educativa en Perspectiva. Hacer posible las reformas*. Fundación Santillana para la edición española, obra publicada por acuerdo con la OCDE.

Politeia (2008). *Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la gestión municipal*. Informe ejecutivo por encargo de DIPLAP. Santiago: Mineduc.

PNUD (2017). *DESIGUALES. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: PNUD.

Raczynski, D. (2010). *Diagnóstico y Desafío de la Educación Pública de Gestión Local*. En Diagnóstico y desafíos de la educación pública de gestión local S. Martinic y G. Elacqua (eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago: Chile. UNESCO-PUC. pp.131-157

Raczynski, D. y Salinas, D. (2006). *Apostar de Nuevo, pero Mejor, por una Gestión Descentralizada de la Educación Pública*. Debates Sociales, Boletín de Asesorías para el Desarrollo, 2, Santiago: Asesorías para el Desarrollo.

Raczynski, D. y Salinas, D. (2007). *Gestión Municipal de la Educación: Diagnóstico y Líneas de propuesta*. Informe final. Asesorías para el Desarrollo por encargo de DIPLAP. Santiago: Chile Mineduc.

Raczynski, D. y Salinas, D. (2009). *Prioridades, Actores y Procesos en la Gestión Municipal de la Educación*. En M. Marcel y D. Raczynski (eds.). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*, (pp77-97). Santiago: Uqbar Editores- CIEPLAN.

Reimers, F. y Chung, C. (eds.) (2016). *Enseñanza y Aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, M. T., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección*. Informe final. Santiago: Chile. Ministerio de Educación. FONIDE.

Rubiano, J. (2010). *El Gobierno de la Educación después de la Descentralización: el caso colombiano*. En A. Martínez et al., *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*, Buenos Aires: IPE-UNESCO. pp.49-67

Santizo, C. (2014). *Otorgar significado a la autonomía de la gestión en las escuelas*. Educación Futura. Recuperado de http://www.academia.edu/6804106/Otorgar_significado_a_la_autonom%C3%ADa_de_gesti%C3%B3n_escolar

Senge, P., Kleiner, A., Ross, R. y Smith, B. (1998). *La Quinta Disciplina*. España: Granica.

Servicio Civil (2015). *El Directivo Público hoy. Contexto, roles y desafíos.* Santiago: Chile) Ministerio de Hacienda, Servicio Civil.

Sharratt, L. (2015). *Pequeños cambios, grandes transformaciones.* Seminario organizado por la Fundación Arauco, el 25 de noviembre de 2015. Recuperado de http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_8127_smchange-bigtransformation_lyn_sharratt.pdf

Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), pp. 143-50.

Subdere (2007). *Gobiernos Locales en Chile: algunas complejidades y desafíos.* Santiago: División de Municipalidades, Departamento de Desarrollo Municipal.

Togneri, W. y Anderson, S. E. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools. A Leadership Brief.* Olympia, Washington: Learning First Alliance.

Trujillo, T. (2016). Learning From the past to Chart New Direction in the Study of School District Effectiveness. En A. Daly y S. Finnigan (eds.), *Thinking and acting systemically: Improving school districts under.* American Research Association Books Editorial Board. pp 11-48

Uribe, M. (2016). *Liderazgo para la nueva educación pública.* Santiago: Fundación Chile. Recuperado de <http://www.lidereseducativos.cl/columna-de-opinion-liderazgo-para-la-nueva-educacion-publica-la-desafiante-tarea-de-apoyar-a-las-escuelas-en-ambito-local/>

Uribe, M., Richard, G., Olgún, J. C., Henríquez, C., Pavéz, S. y Álvarez, V. (2011). *Primer Modelo de Gestión de Calidad de Sostenedores Municipales.* Documento de trabajo para el desarrollo de un modelo de calidad de gestión de la educación municipal. Asesoría para la Corporación de Educación de Maipú. Santiago: Fundación Chile.

Uribe, M., Berkowitz, D., Osorio, A. y Zoro, B. (2017) Desafíos para la transformación del nivel intermedio de educación. Informe Técnico N° 3. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS.

Valencia, A. y Rodríguez, J. (2014). Análisis Comparativo entre la Gestión de escuelas básicas de México y Canadá: Actores y contextos. *CONSENSUS*, 19 (2), pp 25-44.

Valenzuela, J. P., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, M. B. y Gálvez, M. V. (2010). *Estándares e Indicadores de Desempeño de Sostenedores en el Sistema Educativo chileno.* Resumen ejecutivo. Santiago: CIAE-Universidad de Chile-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Waters, J. T. y Marzano, J. R. (2006). *School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement.* Documento de trabajo. Recuperado de www.mcrel.org

