



**LIDERES  
EDUCATIVOS**  
Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°2 - 2018

# EVOLUCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHILE

**POR: Cristina Aziz dos Santos**

90  
AÑOS  
1928 - 2018



UNIVERSIDAD  
DE CHILE



Universidad  
de Concepción

Educación



UNIVERSITY OF TORONTO  
OISE | ONTARIO INSTITUTE  
FOR STUDIES IN EDUCATION



## **Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile**

Cristina Aziz dos Santos

Nota técnica No. 2  
Junio, 2018.

### **Para citar este documento:**

Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

### **Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| ¿Qué son las políticas educativas?                           | 4  |
| Evolución de las principales políticas educativas nacionales | 5  |
| Implementación de las políticas                              | 8  |
| Desafíos y oportunidades                                     | 10 |
| Referencias  | 11 |

## ¿Qué son las políticas educativas?

Políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. La definición de políticas públicas, sin embargo, tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Dicha evolución está vinculada a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional. Así, mientras que en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas, en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio.

Desde este enfoque, conceptualmente se puede decir que las políticas públicas “corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado” (Lahera, 2008 p. 16). Es, de manera general, un conjunto de opciones y decisiones interrelacionadas que implica el establecimiento de objetivos y la definición de los medios para alcanzarlos, en respuesta a demandas de política<sup>1</sup> (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007; Espinoza, 2009). A partir de esa perspectiva, las políticas públicas tienen que ver tanto con acciones como con omisiones. Por un lado, involucran un quehacer para lidiar con problemas sobre los cuales se demandan acciones de nivel público y, por otro, pueden reducirse a decisiones de simplemente “no hacer nada” en relación con algún aspecto o problema social (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007).

En ese sentido, las políticas públicas son instrumentos de gobernabilidad que dan forma a la política<sup>2</sup>, asignando ganadores y perdedores entre ciudadanos y grupos de interés, lo que suele afectar el ciclo de política, la participación y las demandas futuras (May & Jochim, 2013). Así, y dado que sirven a compromisos tanto sustantivos como políticos, las políticas públicas son, finalmente, un componente clave de la política misma (May & Jochim, 2013).

En el ámbito educativo, el proceso de las políticas públicas se materializa, a través de una cadena causal, en base a una serie de acciones y omisiones de numerosos actores políticos y sociales, que derivan en un conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos, resoluciones, orientaciones y/o lineamientos, que de manera sistemática y permanente orientan, supervisan y proveen servicios asociados con los fines educativos en el país (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007; Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Las políticas educativas representan, así, un elemento primordial en la conformación del sistema escolar de una nación, involucrando distintos estamentos, y actores políticos y sociales. Su construcción se inicia a través de la retórica de las políticas, que se concretizan en los discursos nacionales, siguiendo su consagración a través de textos<sup>3</sup> legales, y culminando con su implementación.

1 Es decir, aquellas derivadas de relaciones de poder entre el gobierno y los grupos de interés, en un área de actividad determinada, como salud, educación, defensa, transporte, etc.

2 La que puede ser entendida, desde una visión clásica, como el ejercicio o configuración macro del poder, intereses e ideologías.

3 Tanto en la literatura profesional como en la conversación cotidiana, la política a menudo se caracteriza como texto legal que se constituyen por aquellos "documento de política" escrito (leyes, decretos, etc.) o un requisito oficial hablado (texto verbal) sobre los comportamientos esperados. Una de las maneras de analizar las políticas es evaluar la efectividad de comunicación entre los creadores de las políticas y los que las implementan, considerando si las intenciones de los formuladores de políticas dentro del texto fueron o no comprendidas y efectivamente implementadas (Adams et al. 2001; Ball et al. 2012).

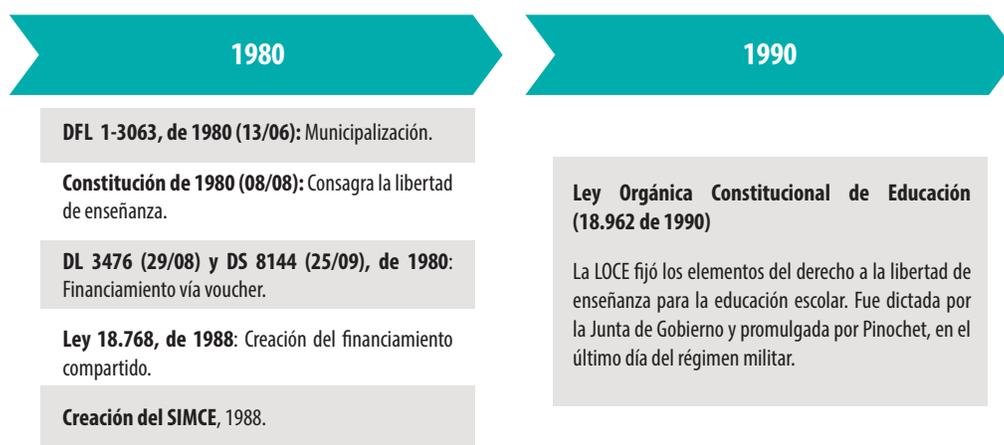
La implementación, en gran parte, depende de los actores de la comunidad educativa, cuando las impulsan (o no) o las modifican en el quehacer escolar, lo que también se considera una forma de “hacer políticas” (Adams et al. 2001; Ball et al. 2012). En este sentido, las políticas educativas tienen un ciclo y pueden ser descritas, comprendidas o analizadas desde distintas lógicas como, por ejemplo, en base a su proceso histórico de retórica, diseño, elaboración y promulgación, hasta su fase de implementación, relacionado tanto al discurso como a la “puesta en práctica” de dichas políticas en cada contexto y establecimiento escolar.

## Evolución de las principales políticas educativas nacionales

Se podría decir que la historia de las políticas educativas en Chile data de 1810, con el plan de partida de la educación pública. A partir de entonces se destacan varios hitos, entre ellos la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

Durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, las reformas en el ámbito educacional tuvieron prioridad y merecen destacarse. Por ejemplo, el avance de 6 a 8 años de duración en el ciclo de enseñanza básica, y a 4 años en el caso de educación media. En ese periodo también hubo una gran ampliación de la cobertura y las oportunidades educativas (Oliva, 2010). Ya la fase más contemporánea de la historia de las políticas educativas en Chile puede, a su vez, ser dividida en dos periodos de análisis: la dictadura militar y los gobiernos en democracia.

En el primer caso, durante la década de los ‘80, se inició una profunda reforma educacional, bajo una lógica de la competencia, como se resumen en la gráfica 1 abajo. Por un lado, se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país<sup>4</sup>. Por otro, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno asistente al centro escolar. Se creó la figura del “sostenedor educativo”, quien asume, ante el Estado, la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones (García-Huidobro, 2007).



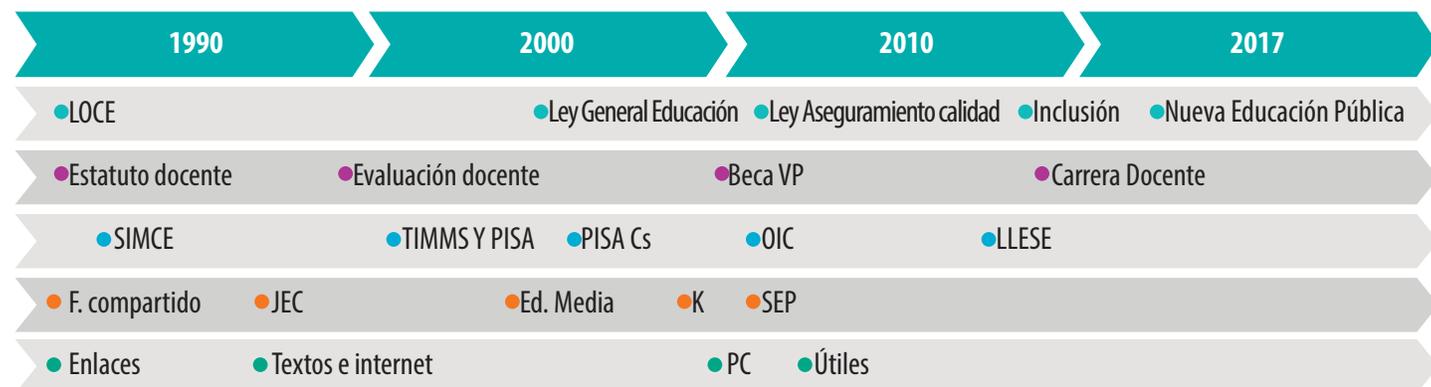
Gráfica 1 – Principales cambios legales durante el régimen militar  
Fuente: Elaboración propia.

4 O a corporaciones municipales creadas para administrarles. Este traspaso de establecimientos exceptuó a 70 liceos técnicos para los cuales se creó el régimen de Administración Delegada, vigente hasta la fecha.

Este mecanismo de *voucher* incentivó la entrada de proveedores privados, en razón de que la subvención fue establecida de forma pareja, independiente del tipo de alumno o proveedor (Corvalán y García-Huidobro, 2015). Esto, junto a una desregulación del sistema fue, según Elacqua (2009) lo que impulsó el aumento de las escuelas subvencionadas, especialmente las con fines de lucro, y en consecuencia el aumento de matrícula en este sector<sup>5</sup>.

Este tipo de política presumía que la existencia de más proveedores privados generaría competencia en el sector educativo y que esto promovería, como resultado, mayor calidad educativa. Desde su inicio, sin embargo, lo que ocurrió fue que las escuelas empezaron a competir por medio de la selección de estudiantes, prefiriendo aquellos más fáciles de educar. Esto, a su vez, ha resultado en una falsa mejora de calidad educativa, generado un círculo vicioso que ha aumentado la inequidad en el sistema, mermando los esfuerzos de mejoramiento real e integral (Mizala y Torche, 2012; Elacqua, 2009).

A partir de 1990, con el retorno de la democracia, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años '90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. Estos últimos aspectos se han impulsado especialmente a partir de 2006, con las marchas estudiantiles y el involucramiento de la sociedad en general. A partir de esa fecha se ha iniciado un periodo de participación de actores claves en la elaboración de las políticas, lo que ha influenciado varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley General de Educación (LGE), la Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Ley de Inclusión, la Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública. La gráfica abajo resume los hitos más importantes hasta la fecha.



**Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza:** Define objetivos de la educación básica y media y padres como 1° responsables.

**Estatuto Docente:** Condiciones mínimas de seguridad laboral a docentes.

**Financiamiento Compartido o copago:** Facultad que tienen las escuelas de fijar de forma adicional a la subvención estatal cobro mensual a las familias.

**Textos e internet:** Gratuitos en escuelas públicas.

**Jornada Escolar Completa (JEC):** 8 horas diarias, establece al menos dos comidas diarias vía JUNAEB.

**Evaluación Docente:** Revela desafío de formación inicial docente.

**TIMMS y PISA:** Malos resultados al subir exigencia.

**Ed. Media:** 12 años obligatorios.

**PC:** Entrega de computadores y útiles a estudiantes más vulnerables.

**Subv. Escolar Preferencial:** Fondos adicionales a establecimientos con estudiantes del I y II quintil.

**K:** Kinder Obligatorio.

**Ley General de educación:** Objetivos más amplios y flexibles, primera responsabilidad en el Estado, suma educación parvularia.

**Beca vocación de Profesor (Beca VP):** Carrera gratuita a estudiantes con más de 600 puntos PSU.

**Creación Sistema de Aseguramiento de Calidad:** Generación de la nueva institucionalidad en 4 estamentos.

**Ley de Carrera Docente:** Establece parámetros de avance, evaluación y desempeño para docentes en una trayectoria profesional escalonada.

**Ley de Inclusión:** Pone fin al lucro, la selección y el copago en establecimientos que reciben financiamiento del Estado.

**Ley Nueva Educación Pública:** Crea el sistema que absorberá la educación municipal a un nivel central, creando los Servicios Locales de Educación como el ente sostenedor de los establecimientos públicos de un territorio.

Gráfica 2 – Línea del tiempo de las políticas educativas chilenas recientes

Fuente: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2018).

5 En 1980, en Chile, había un total de 8.846 establecimientos de educación (básica y media); 6.370 (72%) eran fiscales, 1.674 (19%) particulares con aporte estatal y 802 (9%) particulares pagados. El mejoramiento de la subvención para las escuelas privadas subvencionadas fue de tal magnitud que éstas iniciaron un período de auge, aumentando su participación a un 31,8% en 1984 (Corvalán y García-Huidobro, 2015).

Esta misma línea del tiempo, separada entre los seis periodos presidenciales en democracia, podría ser sintetizada así<sup>6</sup>:

**Patricio Aylwin** (11 marzo 1990 — 11 marzo 1994)

**Presupuesto sector educación:** 1.800 millones de dólares.

**Principales políticas:**

- Ley 19.070 - Estatuto docente (estabilidad laboral y aumentos salariales).
- Programas focalizados de mejoramiento de la calidad y equidad (P900, MECE).
- Ley 19.247 - Extensión del Financiamiento compartido.
- SIMCE se traspa al Ministerio de Educación<sup>7</sup>.

**Eduardo Frei Ruiz-Tagle** (11 marzo 1994 — 11 marzo 2000)

**Presupuesto sector educación:** 3.300 millones de dólares.

**Principales políticas:**

- Nuevo currículum en primaria y secundaria.
- Textos escolares.
- Ley 19.532 - Jornada Escolar Completa.
- Masificación de TIC (Enlaces).
- Programa Montegrando.
- Corrección de la subvención (rural, educación especial).
- Tabla de financiamiento compartido (becas).
- Flexibilización del estatuto docente.
- Publicación de resultados de SIMCE por escuela.

**Ricardo Lagos** (11 marzo 2000 — 11 marzo 2006)

**Presupuesto sector educación:** 4.500 millones de dólares.

**Principales políticas:**

- Evaluación docente e incentivos (Asignación de Excelencia Pedagógica - AEP).
- Reforma de la constitución: Extensión de educación obligatoria a 12 años.
- Programas focalizados en básica (escuelas críticas) y secundaria.
- Marco para la Buena Dirección.
- Paso de Prueba de Aptitud Académica (PAA) a Prueba de Selección Universitaria (PSU).

**Michelle Bachelet** (11 marzo 2006 — 11 marzo 2010)

**Presupuesto sector educación:** 9.800 millones de dólares.

**Principales políticas:**

- Ley 20.248 - Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).
- Ley 20.370 – Ley General de Educación (LGE) reemplaza a LOCE.
- Proyecto de Ley de Aseguramiento de Calidad.
- Proyecto de Ley de Fortalecimiento de Ed. Pública.
- Marco para la Buena Enseñanza.
- Prueba INICIA.

<sup>6</sup> Basado en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=227270>

<sup>7</sup> Su origen remonta a 1982 con el Programa de Evaluación de Rendimiento (PER). Entre 1985 y 1986 se pasa a llamar Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE). En 1988 pasa a llamarse Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), conducido hasta 1991 por la Universidad Católica de Chile.

**Sebastián Piñera** (11 marzo 2010 — 11 marzo 2014)

**Presupuesto sector educación:** 11.500 millones de dólares.

**Principales políticas:**

- Ampliación de Ley SEP.
- LEY 20.529 - Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.
- Plan Formación de Directores de Excelencia.
- Becas de Vocación Profesor.
- Flexibilidad estatuto docente.
- Cambio curricular y aumento de mediciones SIMCE.
- Ley 20.501 – Selección de directivos por Alta Dirección Pública.

**Michelle Bachelet** (11 marzo 2014 — 11 marzo 2018)

**Presupuesto sector educación:** 27.000 millones de dólares.

**Principales políticas:**

- Ley 20.854 - Fin al Lucro, la Selección y el Copago.
- Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.
- Creación de Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia.
- Centros de Liderazgo.
- Ley 20.903 - Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Carrera Docente).
- Ley 21.040 - Sistema de Educación Pública.

## Implementación de las políticas

Existe una creciente preocupación en relación a la implementación de las políticas y sus consecuencias en el quehacer educativo (Spillane et al. 2002; Honig, 2006 y 2004; Ball et al. 2012; Rigby et al. 2016; Corbun, 2016). La evidencia ha mostrado que la implementación de las políticas educativas es un enorme desafío, ya que pocas veces el impacto en la práctica escolar resulta en lo esperado y, no raramente, incluso, avanza en dirección contraria al originalmente diseñado (Spillane et al. 2002; Saetren, 2014; Rigby et al. 2016).

Uno de los principales factores que se indica como determinante respecto a la calidad de la implementación es la coherencia resultante del sistema educativo. En educación, esta coherencia ha sido definida no solo como una condición para el diseño de las políticas mismas, sino también como un proceso continuo de negociación entre las circunstancias internas de las escuelas y las demandas externas (Fullan, 1994; Honig, 2004). La coherencia, así, va más allá del alineamiento de políticas o dispositivos regulatorios como textos<sup>8</sup>, estando relacionada también con el discurso y las prácticas escolares, la mentalidad que permea a los líderes, docentes y la comunidad de cada territorio y cada establecimiento educativo (Fullan y Quinn, 2016).

En ese sentido, la coherencia involucra al menos tres elementos básicos: a) el nivel de estructuralidad de las políticas educativas, es decir, hasta qué punto dichas políticas determinan el funcionamiento del sistema en su conjunto; b) el contexto interno de cada establecimiento, entendido como el conjunto de capacidades profesionales e institucionales existentes; y c) el entorno o contexto externo, tal como las condiciones socioeconómicas de la comunidad escolar y los vínculos de apoyo o presión desde los niveles de liderazgo intermedio.

8 Lo que está escrito, textos legislativos (ver Ball et al. 2012).

El grado de estructuralidad de las políticas está relacionado con lo que Fullan (2011) denomina “factores movilizadores”, los cuales promueven en el sistema educativo la obtención de ciertos objetivos esenciales. Cada país elige ciertas políticas o estrategias que podrían ser denominadas como movilizadoras o estructurales, en el sentido que orientan y, de cierto modo, definen el sistema en su conjunto. Estas políticas pueden ser reconocidas por la relevancia puesta en ellas desde el nivel gubernamental, intermedio y escolar, así como con sus desafíos de diseño y consecuentemente implementación (Spillane et al. 2002). Políticas estructurales del sistema educativo chileno son, por ejemplo, la política de financiamiento vía voucher y la ley SEP, el sistema de *accountability* externo, relacionado con el SIMCE y el SAC (Sistema de Aseguramiento de la Calidad), la ley de municipalización que gradualmente será sustituida por el Sistema de Educación Pública, así como la ley de inclusión y la ley de carrera docente.

El contexto interno considera las capacidades y estructuras de toma de decisiones e interrelaciones al interior de cada escuela y liceo, relacionadas con el conocimiento, creencias y actitudes preexistentes; corresponden a una dimensión fundamental relacionada a los niveles de confianza, necesarias para comprender cómo los establecimientos educativos se adaptan ellos mismos a las políticas y al mismo tiempo cómo las interpretan o les dan sentido (Ball et al. 2012; Spillane et al. 2002). Particularmente en el ámbito de las políticas educativas, hay que reconocer la responsabilidad compartida de los actores del sistema, de modo que lo que explica el éxito o fracaso de un establecimiento educativo es la combinación de los elementos claves involucrados y cómo ellos se retroalimentan (Ball et al. 2012). Es desde esta perspectiva que Ball considera a las escuelas como un factor clave en la construcción de políticas y que cualquier proceso de adaptación y construcción que lleve a cabo un establecimiento depende, en gran medida, de sus características o contexto interno.

Por último, el rol de las políticas en el mejoramiento educativo depende del contexto de cada establecimiento, es decir, aquellos elementos externos que influyen en el quehacer cotidiano de cada comunidad escolar (Spillane et al. 2002). El elemento externo considerado más explicativo de los resultados educativos es el nivel socioeconómico en el que los establecimientos educacionales están inmersos. Otro elemento muy importante, que influye en la manera con que una escuela responde a las políticas y proyecta la mejora, es aquel vinculado a las presiones o apoyo institucional desde las autoridades intermedias (Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016). Aunque, en efecto, la escuela, a través de sus capacidades internas, es la principal unidad de cambio, el liderazgo del sostenedor es clave en términos de cómo las políticas son percibidas o recibidas por una escuela, lo que influencia la adecuada (o no) implementación de las mismas, tanto en razón de (o la falta de) apoyo técnico-pedagógico como político y económico (Spillane, 1996; Leithwood et al. 2004; Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016; Valenzuela y Montecinos, 2017).

Teniendo como base esos tres elementos básicos –relacionados a la estructuralidad de las políticas, el contexto interno de cada establecimiento, y su entorno o contexto externo–, para analizar la coherencia de las políticas educativas en Chile, se podría decir que la calidad de la implementación es todavía un gran objetivo a ser trabajado por el sistema. La evidencia nacional indica, en el caso de la SEP, por ejemplo, que los impactos debido a su implementación son visibles básicamente en aquellos establecimientos educativos con mayores capacidades internas (Valenzuela et al. 2013; Montecinos et al. 2014; Valenzuela y Montecinos, 2017). Se entiende que en el caso de la implementación de la carrera docente y la nueva educación pública, pasará algo similar (Valenzuela y Montecinos, 2017). Asimismo, los apoyos desde el nivel intermedio son y serán, en todo caso, esenciales para la implementación de cambios efectivos (Galdames et al. 2018; Valenzuela y Montecinos, 2017; Woulfin et al. 2016; Trujillo, 2013).

## Desafíos y oportunidades

Tras los últimos 40 años de reformas, se ha instalado un marco regulatorio y un conjunto de políticas educativas que enfatizan principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas. Aunque esta incoherencia del sistema debería disminuir con las reformas del último gobierno –con la ley de inclusión y de la nueva educación pública–, la implementación de esas reformas es un punto clave. Asimismo, la interacción de estas leyes con un financiamiento a la demanda y un sistema de *accountability* externo altamente demandante, es ciertamente un desafío que se mantiene.

Cómo los actores escolares interpretan e implementan dichas políticas educativas y sus demandas, es un tema a ser profundizado en Chile. Con relación a las contradicciones de las políticas, Acuña et al. (2014) enfatiza, por ejemplo, que la inclusión educativa, como principio y derecho, es estimulada y dificultada a la vez por el sistema, dado las diferencias de incentivos desde el sistema de financiamiento por un lado, y de *accountability* por otro. Ahumada (2010), a su vez, indica que las políticas educativas aumentan los mecanismos de control y rendición externa, y paralelamente, alientan la autonomía de los establecimientos educativos. Además, mientras los convenios de desempeño que firman los directores relevan la responsabilidad individual, otros mandatos, como el de la Ley SEP, potencian la posibilidad de instaurar una cultura de colaboración que promueva un liderazgo distribuido (Ahumada, 2010). Asimismo, en Weinstein et al. (2010) se señala que, por un lado, se enfatiza la importancia del mejoramiento continuo pero, por otro, la evaluación se centra más en resultados puntuales, típicamente definidos en instancias externas a la escuela.

En muchos sentidos, por tanto, se percibe una tensión que se debe principalmente a la falta de coherencia del sistema y sus políticas educativas, y a la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares. Como oportunamente señalan Munby y Fullan (2016), este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional en una vereda, y las acciones u omisiones de las escuelas, en la vereda contraria, resulta en un tipo de fricción que de cierto modo produce calor pero no da luz, ya que sus resultados, o las palancas que mueve, no son suficientes como para producir un cambio sistémico.

La diversidad de tensiones y apoyos que ejerce la política educativa sobre las escuelas, aparece mediada en gran medida por el rol que juegan los líderes intermedios, como un elemento endógeno que a veces moviliza y otras dificulta las acciones necesarias para implementar y correlacionar políticas nacionales, lo que en cualquier caso tiene un impacto, sea positivo o negativo, en el sistema. El nivel de apoyo y compromiso pedagógico, así como balance del SIMCE con otros indicadores de resultados, por ejemplo, sería un indicativo de la visión de calidad educativa que tiene el nivel intermedio, lo que inevitablemente tiene consecuencias para las escuelas y sus procesos de mejoramiento.

Esto, de acuerdo con Munby y Fullan (2016), implica un gran desafío y a la vez una gran oportunidad para los líderes intermedios, que por un lado, *“pueden quedarse como víctimas de un sistema fragmentado con políticas de arriba a abajo o pueden trabajar para un cambio. La idea no es ser un rebelde sin causa, sino cambiar el juego de obedecer, a estar enfocado con un sentido. Es la responsabilidad de los líderes modelar una cultura que asegure que aunque toman en cuenta los requerimientos de la rendición de cuentas externa a nivel nacional, ellos desarrollan una rendición de cuentas interna que lleva a los resultados esperados. Los líderes del medio necesitan plantearse alternativas ambiciosas que desarrollen las capacidades en el corazón de los sistemas”* (p. 13). En este sentido, aunque las políticas públicas educativas estructurales enfatizan ciertas conductas, las condiciones que posibilitarán su implementación dependerán no solo de las capacidades internas de las escuelas sino que, para un cambio sistémico, en gran medida de las capacidades de liderazgo del nivel intermedio.

# REFERENCIAS

- Adams, D., Kee, G. H. y Lin, L. (2001). Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao people's Democratic Republic. *Comparative Education Review*, 45 (4).
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How school do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23).
- Centro de Estudios Mineduc (2017). Revisión de las políticas educativas en Chile. Desde el 2004 a 2016. *Informe Nacional*. Mineduc. Santiago, Chile.
- Coburn, C.E (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122: 465-475.
- Corvalán, J. y García-Huidobro, J E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, N. 66. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación. Chile.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990 – 2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos* 31 (1).
- Ellacqua, G. (2009). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *Documento de Trabajo CPCE N°10*. Santiago, Universidad Diego Portales. [Online] Recuperado en: <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/92-10-the-impact-of-school-choice-and-public-policy-on-segregation-evidence-from-chile>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8).
- Fischer, F., Miller, G. y Sidney, M. (2007). *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*. Lincoln, United States: CRC Press.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2016). *Praise for Coherence*. Corwin: Thousand Oaks, CA.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series 204*. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Fullan, M. (1994). Coordinating bottom-up and top-down strategies for education reform. In R. Elmore & S. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum* (pp. 186–202). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Galdames, S., Montecinos, C. Campos, F., Ahumada, L. y Leiva, M. V. (2018). *Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change*. Vol. 46(2) 318–338.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40 (1).
- Honig, M.I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In M.I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 1-24). Albany, NY: The State University of New York Press.
- Honig, M. I. (2004). The new middle management: The role of intermediary organizations in complex education policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (1).
- Kraft, M. y Furlong, S. (2004). *Public policy: Politics, analysis and alternatives*. Washington. D.C.: CQC Press.

- Lahera, E. (2008). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation. Recuperado de: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- May, P. J. y Jochim, A. E. (2013). Policy regime perspectives: Policies, politics and governing. *Policy Studies Journal* 41 (3).
- Mineduc (2015). Recuperado de: <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>
- Mizala, A. and F. Torche, (2012). Bringing the schools back in: The stratification of the educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 53.
- Munby, S. y Fullan, M. (2016). *De dentro para fuera y de abajo para arriba: cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos*. Red Global de Aprendizajes, Uruguay.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965 – 2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação* 15 (44).
- Rigby, J. G., Woulfin, S. L. y März, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122 (3).
- Sætren, H. (2014). Implementing the third generation research paradigm in policy implementation research: An empirical assessment. *Public Policy and Administration*, 29(2).
- Spillane, J, Reiser, B. y Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72.
- Spillane, J. P. (1996). *Districts matter: Local educational authorities and state instructional policy*. Educational Policy, 10.
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51 (4).
- Valenzuela, J.P. y Montecinos, C. (2017). Structural reforms and equity in Chilean schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Woulfin, S. L. (2016). Duet or duel: A portrait of two logics of reading instruction in an urban school district. *American Journal of Education*, 122.