

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: agosto 2017.

Para el presente documento, siempre que es posible, se intenta usar un lenguaje no discriminador 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 lejitima 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.

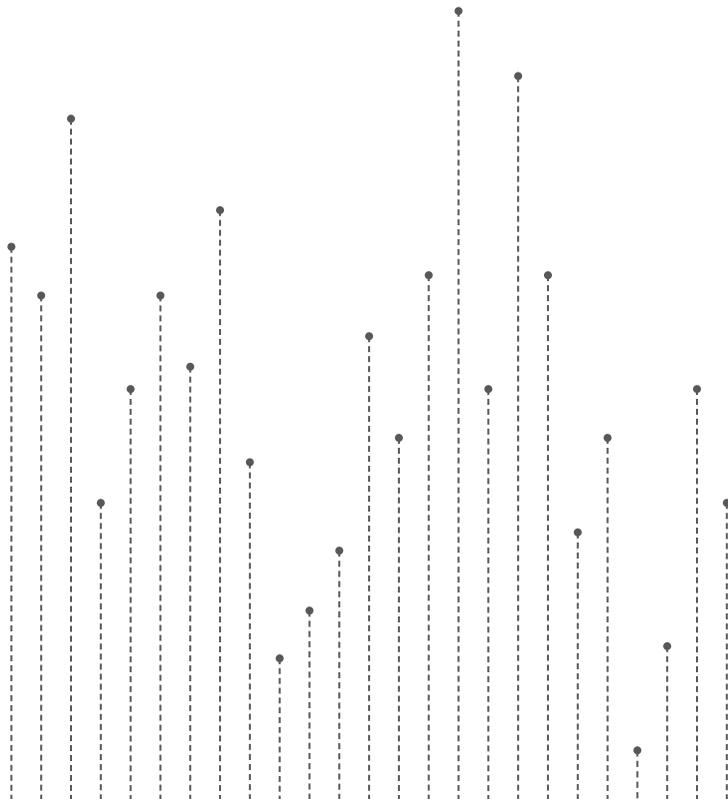
José Abelardo Núñez, inspector general de Educación Primaria.
Sesión de apertura, Primer Congreso Nacional Pedagógico.
Santiago, 21 septiembre de 1889.

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, particular 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 1.

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

1.1

Antecedentes de la educación municipal

El sistema escolar chileno se sustenta en un régimen de provisión mixta, con establecimientos de dependencia pública municipal, particular subvencionada y privada. Además de la función educativa, estos sistemas presentan distintas formas de organización y gestión, determinadas en gran medida por la estructura y el tamaño del sostenedor.

El presente capítulo se centra exclusivamente en la estructura que organiza a los establecimientos municipales, tanto los que dependen de los Departamentos de educación municipal (DAEM) como los que están a cargo de Corporaciones, pues ellos son el centro de atención de la política de fortalecimiento de la educación pública y las iniciativas legales que se han presentado.

Hasta el año 1981, aun cuando los establecimientos públicos dependían directamente del Ministerio de Educación (Mineduc) y eran apoyados por las juntas de auxilio escolar y supervisados por las direcciones provinciales, la responsabilidad de su gestión recaía fundamentalmente en sus directores.

A partir de la reforma estructural de los años ochenta, las escuelas y liceos públicos se organizaron territorialmente, dependiendo del nivel administrativo local¹, el municipio. Estas instituciones, han sido desde entonces las responsables de gestionar los establecimientos educativos, la relación con los docentes, el personal administrativo y el equipamiento e infraestructura.

Se constituyó así el sostenedor público, a la usanza de los sostenedores privados que existían a la fecha, los que estaban encargados de mediar la relación entre el Estado y los establecimientos educativos, administrar los recursos humanos y financieros, y rendir cuentas de su gestión. Se produjo un cambio importante en la relación institucional, pues las entidades municipales de educación (DAEM o Corporaciones) no han tenido, ni tienen, una relación jerárquica con el Mineduc en temas relevantes de gestión. Esta cuestión es fundamental para expli-

[1] Para efectos de este documento, «nivel intermedio», «nivel local» y «sostenedor» se refieren al mismo nivel del sistema educativo

car muchos aspectos no contemplados en los diseños de trabajo entre el nivel central y local.

La asignación del rol de sostenedor a las municipalidades significó, a la vez, una desarticulación general del sistema y un distanciamiento y debilitamiento de la responsabilidad estatal (nivel central) sobre los establecimientos públicos. La administración comenzó a recaer sobre la gestión de cada municipio, sin que hubiese coordinación entre ellos. El resultado fue que Chile dejó de contar con un sistema de educación pública.

Muy tempranamente, el rol del naciente sostenedor público, se vio precarizado por una serie de reformas de distinta naturaleza, gravándose a los municipios con una serie de obligaciones financieras, sin proveerlos de más recursos. En paralelo se posibilitó el copago² y la selección de alumnos en los establecimientos particular subvencionados. Así, se configuró un escenario de desventaja para la gestión de los establecimientos públicos en relación con los privados.

Los problemas financieros de muchos municipios, producto de que el financiamiento escolar se basaba en la matrícula y asistencia media de los estudiantes, agravó aún más la situación de las escuelas municipales³. A esto hay que sumar el hecho de que, los municipios atienden diversas incitativas, donde la educación es una actividad relevante, pero no aquella que tiene necesariamente, su única y prioritaria atención.

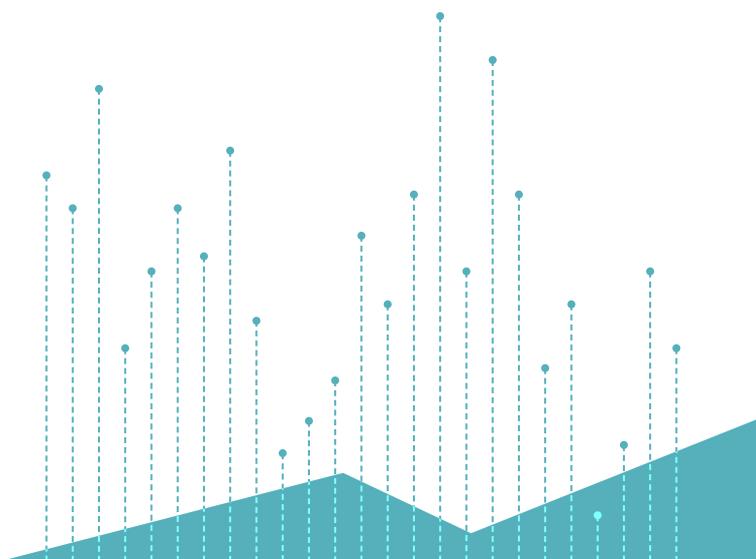
Otro tema, de gran complejidad respecto a la gestión educativa de los establecimientos educacionales del sector municipal, se refiere a su doble dependencia. Las municipalidades y el Ministerio de Educación, poseen atribuciones distintas y segmentadas (en aspectos curriculares, de recursos y apoyo) ante las unidades educa-

tivas, lo que genera problemas de coordinación y administración de los recursos y diluye las responsabilidades de ambos sectores, generando reverses en la implementación de programas y políticas de mejoramiento de la calidad. En la práctica, cualquier cambio significativo en el sector administrativo afecta también la gestión técnico-pedagógica y viceversa (Politeia, 2008; OCDE, 2004; Valenzuela, 2005; Raczynski y Salinas, 2006).

Este conjunto de situaciones terminó por debilitar la educación pública, la cual empezó a ser considerada por muchas familias como una alternativa de menor calidad para formar a sus hijos, y cuyo efecto más notorio fue una drástica disminución de la matrícula. Desde el año 2000 al 2014, la matrícula municipal se redujo en 635.000 estudiantes, disminuyendo su participación en el sector hasta llegar al 36% del total (Mineduc, 2015b).

[2] El copago, mecanismo de financiamiento complementario para el sector particular subvencionado implementado a partir del año 1993 sigue vigente con ajustes producto de la Ley 20845/2015, de Inclusión Escolar.

[3] Los 345 municipios tienen estructuras muy distintas de operación: 150 de ellos poseen menos de 1500 estudiantes y menos de 6 establecimientos escolares. En el otro extremo, hay 10 municipios que tienen más de 20 000 estudiantes y 50 establecimientos. Esto también se refleja en los ingresos y gastos respectivos con diferencias de magnitud para el sector (Donoso et al., 2014).



1.2

En busca de un referente de calidad para los directivos del nivel municipal

Durante la última década y ante la ausencia de un marco de actuación y estándares de calidad para los administradores de la educación en el nivel local, se implementaron un conjunto de iniciativas, cuyo objetivo fue definir con más claridad, la gestión y el liderazgo del nivel intermedio

Considerando experiencias nacionales e internacionales, se desarrollaron investigaciones sobre administración local de educación, las que se pueden dividir entre aquellas que proponen estándares de calidad en los ámbitos de gestión y las que ponen foco en las capacidades de liderazgo de los equipos directivos de nivel intermedio (competencias).

Todas las investigaciones, se fundamentaron en estudios de campo, en DAEM, Corporaciones Municipales y redes de colegios particulares subvencionados, los que demostraron tener prácticas efectivas de mejora y apoyo a establecimientos de su dependencia (véase Cuadro 1). Resulta interesante constatar que, en todos ellos, la presencia de un *liderazgo intermedio*, destaca como una variable fundamental para el desarrollo de un sistema de calidad.

CUADRO 1
Principales estudios y marcos de actuación para sostenedores municipales (2006 y 2011)

ÁMBITOS DE GESTIÓN		COMPETENCIAS	
U. de Chile, CIAE (2010) <i>Estándares e Indicadores de Desempeño de Sostenedores en el Sistema Educativo chileno</i>	F. Chile-CODEDUC Maipú (2011) <i>Modelo de gestión de calidad de la educación municipal</i>	Raczynski, D. y Salinas, D. (2009)	F. Chile (2008) <i>Estructura Organizacional de la Administración Educativa Municipal para Asegurar la Efectividad del Apoyo y Seguimiento a Escuelas Vulnerables.</i>
Valenzuela, J. P., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, M. B. y Gálvez, M. V.	Uribe, M., Richard, G., Olgúin, J. C., Henríquez, C., Pavéz, S. y Álvarez, V.		Espínola, V., Chaparro M.J., Fuenzalida, A., Silva, M.E. y Zárate, G Proyecto FONIDE N°: 39
Liderazgo institucional y pedagógico	Liderazgo estratégico y educativo	Planificación estratégica: Objetivos e instrumentos de gestión	Competencias relacionadas con <ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo ▪ Comunicación ▪ Visión sistémica ▪ Trabajo en equipo ▪ Compromiso sociocomunitario
		Liderazgo	
Gestión de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Procesos curriculares y pedagógicos y competencias profesionales	Gestión técnico-pedagógica	Gestión técnico-pedagógica y gestión de proyectos
Gestión de recursos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión financiera ▪ Gestión de recursos materiales ▪ Gestión de recursos humanos 	Recursos financieros y servicios de apoyo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos financieros ▪ Servicios de apoyo 	Gestión administrativa y financiera	Planificación y administración de recursos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestionar políticas educacionales municipales ▪ Gestionar recursos humanos ▪ Gestionar recursos financieros ▪ Gestionar recursos de infraestructura y equipamiento
		Recursos humanos y organización para gestionar el DAEM o la corporación	
Gestión de redes y relaciones para la participación de la comunidad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión de mecanismos de participación de la comunidad educativa ▪ Políticas de inclusión ▪ Relación con los actores del sistema escolar y gestión de redes 	Relaciones con la comunidad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes institucionales y sociales ▪ Participación y atención de la comunidad ▪ Comunicación y rendición de cuentas 	Gestión social y curricular	Redes para el aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir redes de cooperación ▪ Distribuir la experiencia
		Relación con padres y apoderados	
Resultados educativos	Gestión de resultados	Alianza y redes de apoyo	

Fuente: Elaboración propia.

En los últimos años, también el Estado ha avanzado en la definición de los ámbitos de acción del líder intermedio (ver Cuadro 2). El primero, a través de los *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores* (Mineduc, 2014), y más recientemente desde el Servicio Civil (Alta Dirección Pública), se ha definido un Perfil de cargo de los jefes de educación, para los procesos de concursabilidad de los jefes del DAEM (Ley 20.501/2011).

CUADRO 2

Definiciones del Estado en relación con el rol de liderazgo del gestor local de educación y descripción de las competencias del cargo de jefe del DAEM

Estándares indicativos de desempeño (Mineduc, 2014)	Descripción de competencias definidas para el cargo de jefe del DAEM (Servicio Civil-Alta Dirección Pública)
1.1 El gestor local de educación se responsabiliza del logro de los estándares de aprendizaje y de los otros indicadores de calidad, así como del cumplimiento del Proyecto educativo institucional (PEI) y de la normativa vigente.	C1. PASIÓN POR LA EDUCACIÓN Demuestra real interés por contribuir desde su ámbito de acción al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de la comuna y al logro de objetivos que favorezcan el bienestar de la comunidad educativa en su totalidad.
1.2 El gestor local de educación se responsabiliza por la elaboración del PEI, el plan de mejoramiento y el presupuesto anual.	C2. VISIÓN ESTRATÉGICA Capacidad para detectar y comprender información de señales, tendencias y características sociales, económicas y de política pública del entorno local, regional y nacional, adecuando y flexibilizando los programas y planes educativos comunales y la gestión del DAEM según las variables detectadas.
1.3 El gestor local de educación define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, además de cumplir con sus compromisos.	C3. PLANIFICACIÓN-ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS Capacidad para definir las metas y prioridades que resultan de las políticas educacionales municipales y convenir plazos, acciones y recursos necesarios para alcanzarlas. Incluye la capacidad para gestionar personas, recursos financieros, de infraestructura, equipamiento de su área y de los establecimientos educacionales, y para contar con mecanismos de seguimiento, tratamiento y verificación de la información relevante.
1.4 El gestor local de educación comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.	C4. RELACIÓN CON EL ENTORNO Y REDES Capacidad para comprometer e influenciar a autoridades, directivos, docentes y no docentes, en torno a la visión y proyecto educativo comunal, generando y manteniendo redes de colaboración y alianza con instituciones públicas y privadas para fundar acuerdos de mutua cooperación.
1.5 El gestor local de educación introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.	C5. LIDERAZGO Capacidad para involucrar y comprometer a su equipo en el establecimiento de metas y objetivos, evaluando y retroalimentando el desempeño, y generando acciones de mejoramiento, con el fin de alcanzar los resultados del proyecto educativo comunal.
1.6 El gestor local de educación genera canales fluidos de comunicación con el director y la comunidad educativa.	C6. CONOCIMIENTOS TÉCNICOS Posee conocimientos en el ámbito educacional escolar y experiencia en gestión de procesos, administración y finanzas. Deseable que posea al menos dos años de experiencia en cargos de dirección o jefatura.

Fuente: Elaboración propia.

1.3

Propuesta de Ley para una nueva visión y estructura de la educación pública en Chile⁴

Si bien, en el país se ha avanzado en medidas de apoyo para los establecimientos educacionales que sirven a estudiantes en situación de vulnerabilidad, esto no ha sido suficiente para resolver la inequidad del sistema, que es la principal dificultad que enfrenta la educación Chile. En el caso de la educación municipal, un 69% de la población escolar proviene de los dos quintiles de más bajos ingresos (CASEN, 2013), y está presente en las comunas con mayor ruralidad y menor desarrollo del país.

En este contexto, el contar con un sistema público de educación que permita garantizar el derecho a la educación es fundamental y se justifica en las siguientes razones (Raczynski, 2010):

- El acceso al sistema debe estar garantizado para que, independientemente del lugar o espacio geográfico, la población en edad escolar pueda ejercer su derecho a recibir educación.
- Lo público debe asegurar que se otorgue educación sin distinción, eliminando las barreras económicas o de otro tipo que limiten su obligatoriedad y garantía, y resguardando el «derecho a aprender».
- Debe existir una alternativa de educación pública que promueva y garantice la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación.

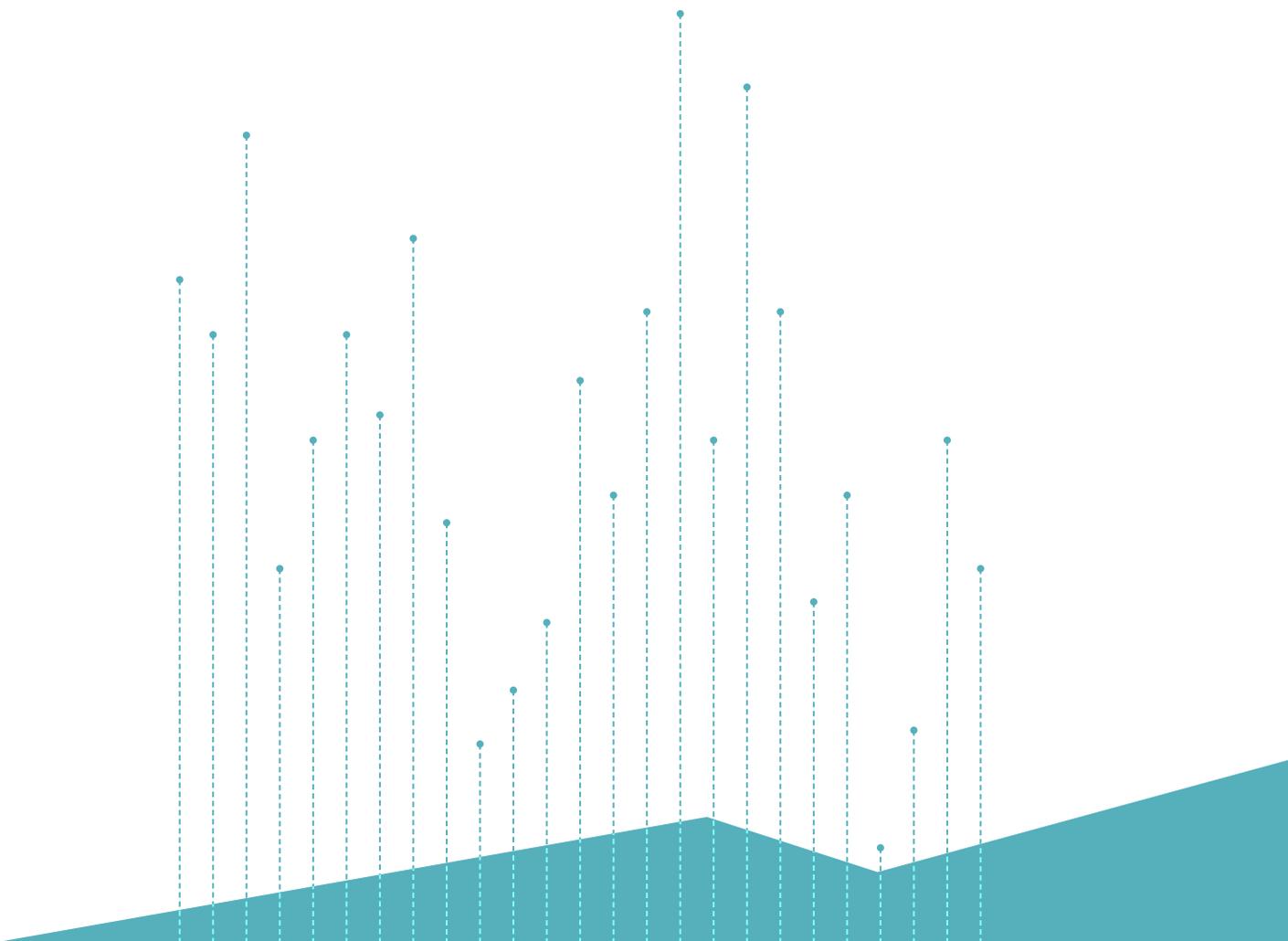
Pero la exigencia más importante es, tal vez, que el Estado cumpla con su papel de regulador y asegurador de la calidad del sistema y que los establecimientos que dependen de él alcancen o estén por sobre el estándar exigido (García-Huidobro, 2010).

Las nuevas medidas legislativas, como la Ley 20.845 (Mineduc, 2015c), de Inclusión Escolar, pretenden corregir la tendencia a la segregación social y educacional. La reforma para la nueva educación pública busca proveer un sistema de administración para los establecimientos de dependencia pública, privilegiando la construcción de un modelo articulado que supere la fragmentación e inequidad derivada de las diferentes capacidades y recursos que dispone cada municipio.

[4] Al momento de elaborar este Marco, se discutía en el Congreso Nacional la propuesta de ley enviada el 2 de noviembre de 2015 «Mensaje de S.E. la presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que crea el sistema de educación pública y modifica otros cuerpos legales».

El año 2015, el Poder Ejecutivo envió al Congreso Nacional el “Proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales”. El proyecto propone la creación un nuevo administrador a nivel territorial, denominado Servicio Local de Educación (SLE), una de cuyas principales funciones será acompañar y apoyar en lo pedagógico a las unidades educativas a su cargo.

La ley define al SLE como un servicio descentralizado funcional y territorialmente, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Este servicio asumirá el liderazgo educativo en el nivel intermedio del sistema, articulando a los establecimientos públicos de un territorio conformado por una o más comunas.



Los argumentos presentados por la autoridad pública, que fundamentan los principios y la pertinencia del proyecto de ley son (Mineduc, 2016a):

Establecimientos escolares como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

El proyecto de ley de nueva educación pública establece que los niños, niñas, jóvenes y adultos de todos y cada una de las localidades del territorio nacional se educarán en ambientes de aprendizaje que fomentan su desarrollo como personas integrales y sujetos de derecho del país que todos soñamos.

Calidad por sobre toda otra consideración

El proyecto considera que todos los establecimientos públicos deben tener como único foco el mejoramiento de la calidad educativa, y se apoya en recursos humanos, financieros y pedagógicos especializados, que aseguran la implementación de estrategias de desarrollo educacionales con pertinencia.

Garante del derecho a la educación: El Estado

Se establece una institucionalidad del Estado que lo compromete y hace responsable de la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos del país, con particular énfasis en el apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico. Para esto se contará con servicios locales de educación descentralizados.

Participación y transparencia en la educación de nuestras hijas e hijos

Crea un sistema de educación pública que da garantías de participación y transparencia. Para ello, se pondrán en marcha Consejos Locales de Educación, con representantes de las comunidades educativas, autoridades municipales, académicas y regionales y la conferencia de directores y directoras de jardines infantiles, escuelas y liceos del servicio local.

Redes de colaboración para pasar de la competencia a la colaboración

Se busca construir una educación pública donde los equipos directivos, los docentes, los asistentes de la educación y las comunidades educativas trabajarán en redes de colaboración, con espacios de participación para compartir experiencias, aprender entre todos y promover el desarrollo de estrategias para responder a los desafíos educativos de sus comunidades.

Garantías mínimas para asegurar el derecho a la educación de calidad

Se considera un sistema de educación pública que asegure condiciones de calidad educativa para todos los jardines infantiles, escuelas y liceos públicos del país, en áreas tales como implementación curricular, gestión pedagógica, convivencia escolar, inclusión y atención diferenciada a los y las estudiantes, recursos educativos y equipamiento educacional.

La propuesta de ley considera aspectos relevantes y distintivos de la situación actual, como la creación de instancias que representen a la comunidad, un aumento de los recursos disponibles para la administración delegada de los directores, y que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad incluya en sus evaluaciones a los nuevos SLE en tanto administradores de las escuelas públicas.

En su calidad de líderes intermedios, los SLE deberán proveer educación en los niveles y modalidades que corresponda y velar por la mejora continua de la calidad del servicio, según las particularidades de su territorio, además de promover el desarrollo de todos los establecimientos educacionales de su dependencia.

El proyecto de ley propone que tanto la administración como la dirección del SLE esté a cargo de un director ejecutivo, que será el responsable de gestionar y liderar, junto con un equipo directivo, la educación pública en el territorio, desde el nivel parvulario hasta el fin de la enseñanza media.

Para apoyar su gestión, el SLE contará con diversas instancias de representación, con actores del ámbito educativo y local. Su función será representar los intereses de las comunidades y propiciar que el SLE incorpore las particularidades de cada territorio.

Los principales deberes del SLE serán: garantizar la calidad de la educación de las escuelas bajo su dependencia en el territorio, mantener el reconocimiento oficial, gestionar los recursos humanos y financieros, y rendir cuenta pública tanto del uso de estos recursos como de los resultados educativos.

Con el objeto de avanzar efectivamente hacia una educación pública de excelencia, el proyecto establece un conjunto de principios básicos y una serie de funciones orientadas a profundizar la articulación del sistema. Aunque algunos de estos principios y funciones se relacionan con los deberes establecidos en los marcos legales previos, el proyecto incorpora aspectos completamente nuevos, como la pertinencia en relación con el contexto, la preocupación por la calidad integral, el apoyo pedagógico y psicosocial para los establecimientos, la prioridad del trabajo colaborativo y en red, y la formación ciudadana.

Asimismo, se refuerzan las atribuciones o funciones del gestor local de educación pública, asociadas a la administración y el desarrollo de los recursos humanos, sistemas de seguimiento y mejora, liderazgo directivo e involucramiento de la comunidad.

El SLE, debe procurar establecer una relación operativa y coherente con el SAC, coordinando y facilitando la agenda de trabajo entre las unidades educativas, el Mineduc, la Superintendencia de Educación y Agencia de la Calidad de la Educación, teniendo presente los siguientes aspectos, contemplados en el Plan del SAC (Mineduc, 2016b):

Desde la perspectiva de la política pública, el trabajo de los SLE debe orientarse hacia la construcción de una educación integral, que provea oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los estudiantes y ponga énfasis en la equidad y la inclusión, considerando además los siguientes principios, contemplados en el plan del SAC (Mineduc, 2016b):

- Desarrollo de capacidades de los actores escolares.
- Promoción de la colaboración y el intercambio.
- Responsabilidad por procesos y resultados educativos.
- Transparencia y comunicación con los actores educativos.
- Pertinencia, autonomía y adecuación al contexto.
- Fortalecimiento de la educación pública.

Al momento de definir sus objetivos locales, los SLE deben considerar la disponibilidad de sistemas de apoyo y fortalecimiento de capacidades para los establecimientos, además de entregar información útil y pertinente para implementar las estrategias de mejora. Asimismo, deben utilizar los planes de mejoramiento educativo (PME) y otros instrumentos como herramientas para organizar y apoyar el trabajo de los establecimientos.

En este contexto, los SLE enfrentarán necesariamente un proceso de transición institucional⁵, en el cual deberán hacerse cargo del complejo desafío que significa recuperar la confianza social de la comunidad y reposicionar a la educación pública como un servicio de alta calidad .

[5] Si la ley se aprueba en el año 2017, los primeros SLE se inaugurarían en el año 2018. El proceso de transición contempla un período de ocho años, durante el cual coexistirán los SLE, los DAEM y las Corporaciones municipales de educación.

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

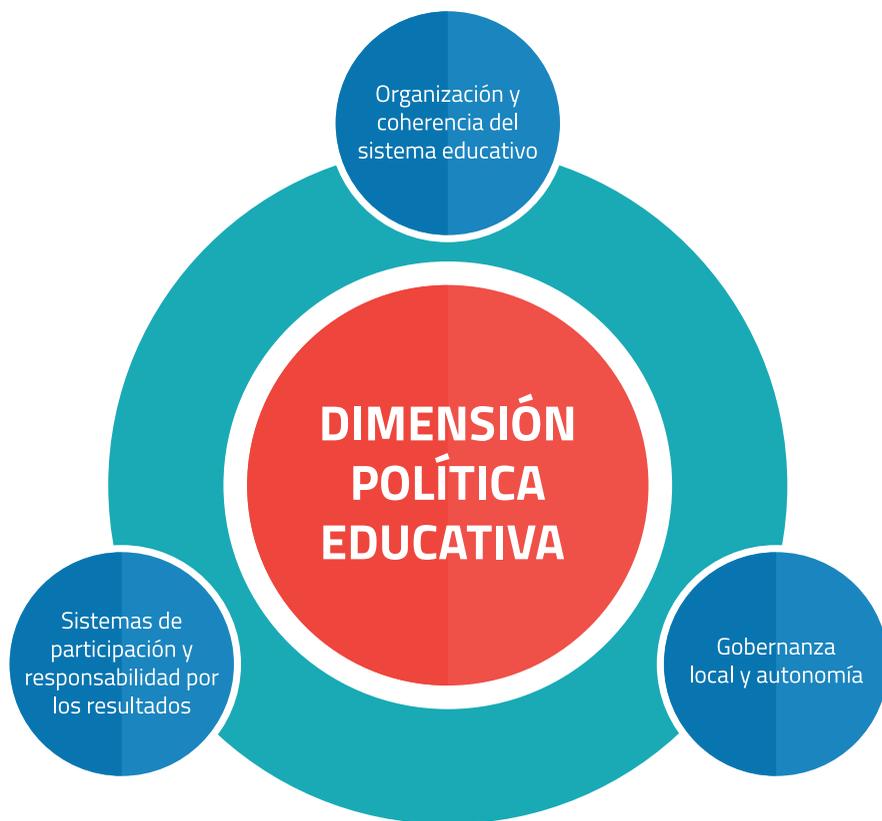
La organización del sistema educativo en el nivel local debe considerar una serie de aspectos que lo caracterizan, como su ubicación y forma de relacionarse con la institucionalidad escolar y otras organizaciones del nivel, la participación de la comunidad en la estructura local de educación, una agenda 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



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.

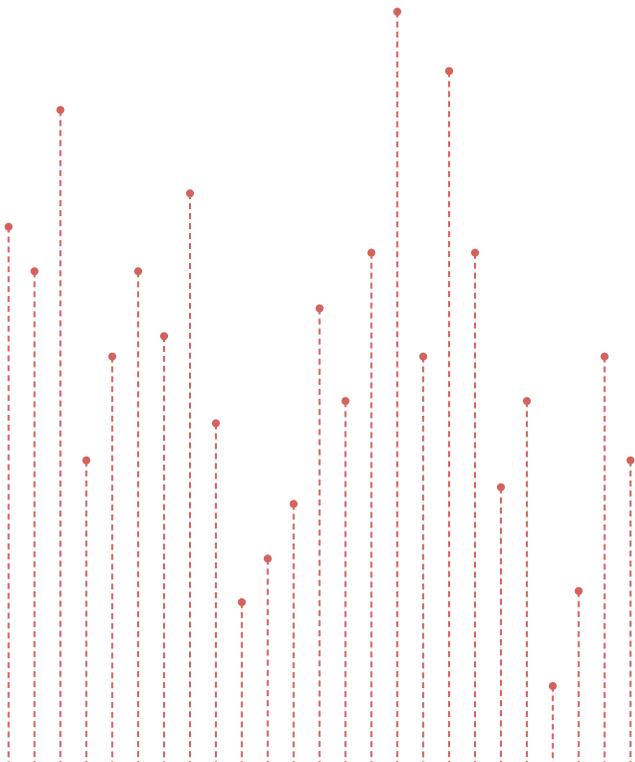


FIGURA 2
Panorama de acuerdos de organización y gobernanza en los países de la OCDE



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.

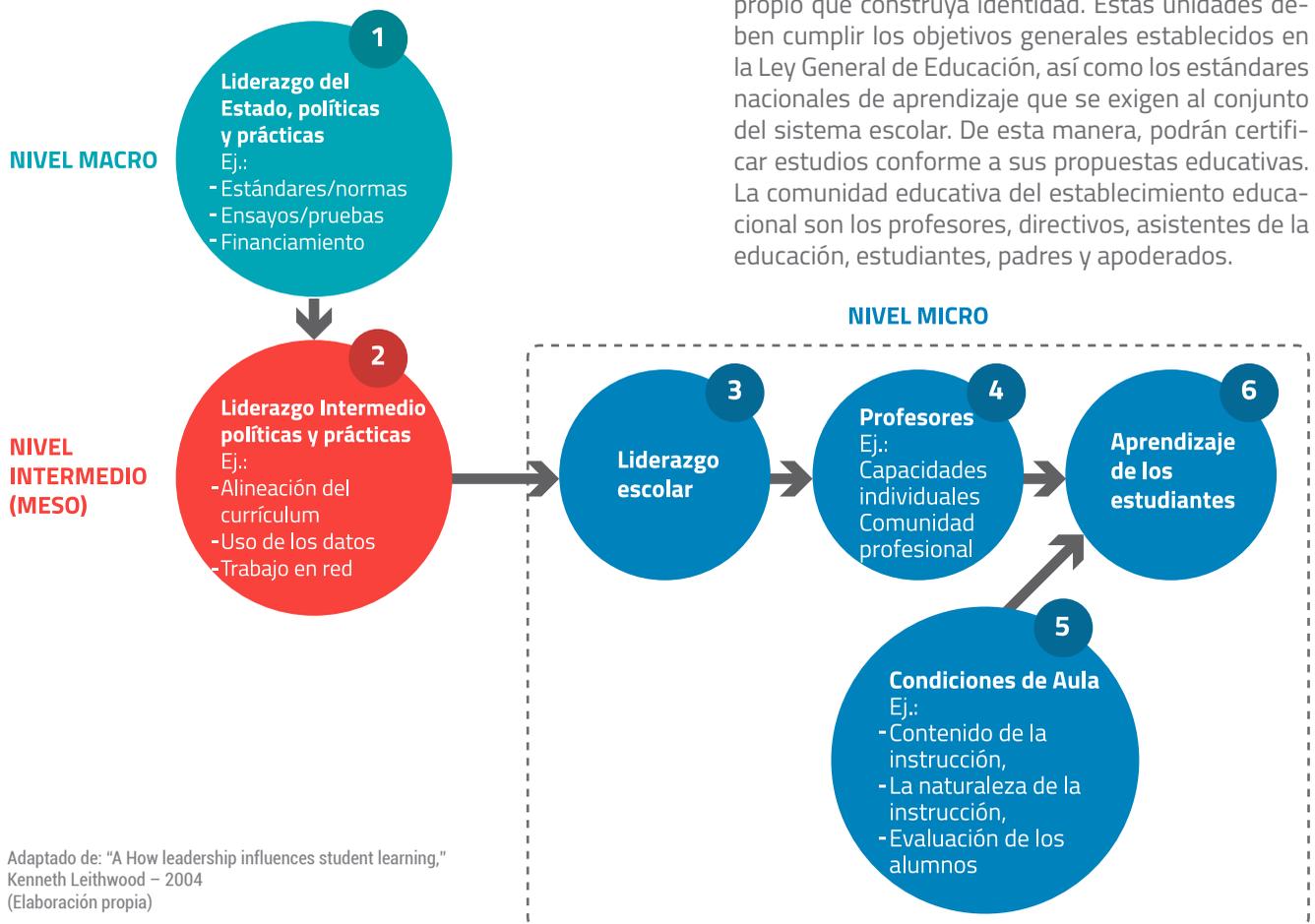
Para el caso chileno, podemos distinguir tres niveles de acción (Montt, Elacqua, Pacheco, González y Raczynski, 2006; Ley 20.370/2009, General de Educación):

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 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		

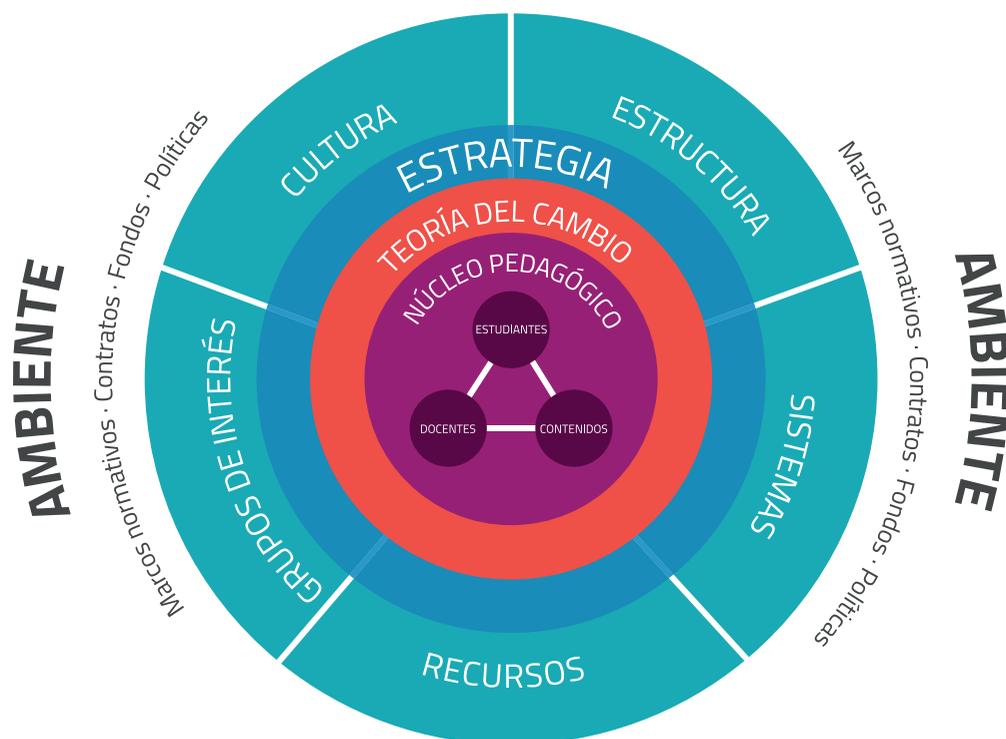
Fuente: Adaptado de Fullan y Quinn (2016).

Habrà coherencia cuando, en los distintos niveles del sistema, se logre para cada àmbito:

Lenguaje comùn, comprensiones comunes, acuerdos comunes y objetivos comunes

Otro ejemplo de marco de coherencia es el *Proyecto de liderazgo de educaci3n nacional* (PELP), desarrollado por las escuelas de Educaci3n y Negocios de la Universidad de Harvard (véase Figura 4). Cada uno de sus componentes està vinculado con el núcleo pedag3gico, que describe la relaci3n entre estudiantes, docentes y objetivos de aprendizaje. Este núcleo es el centro de atenci3n de todo el sistema, por lo que todo intento de reforma, mejora o teoríade cambio⁶ que se quiera implementar, debe visualizar el impacto que provocará en él.

FIGURA 4
Proyecto de liderazgo de educaci3n nacional (PELP)



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

[6] Se denomina «teoría de cambio» a una creencia y declaraci3n colectiva de la organizaci3n 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 acci3n» (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).

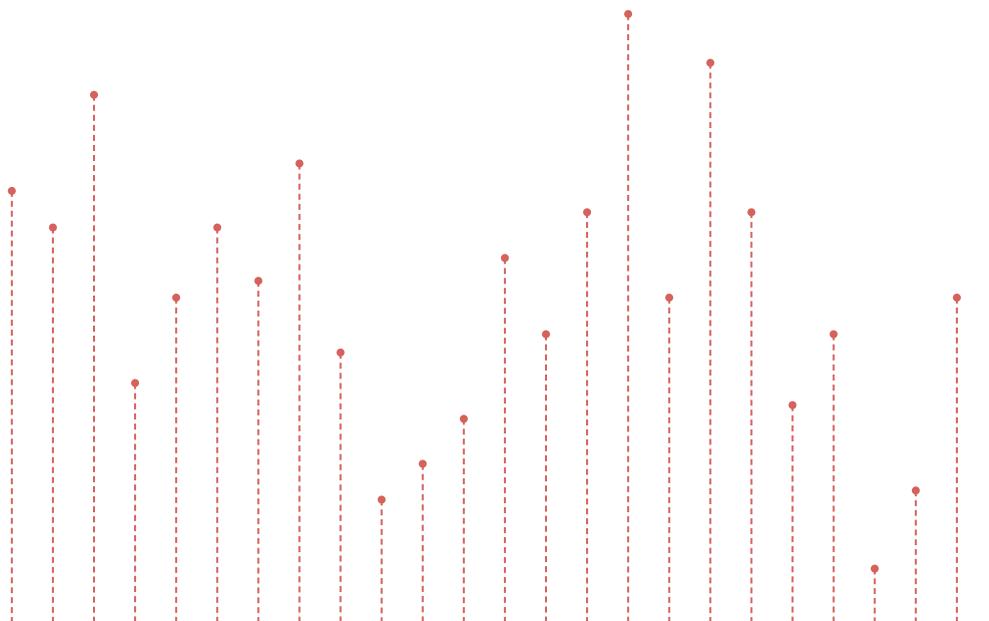
Esta visión integradora permite a los líderes implementar combinaciones pertinentes de *factores que movilizan* el cambio.

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, Civís 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, Cívís 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

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 solo 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 un líder 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

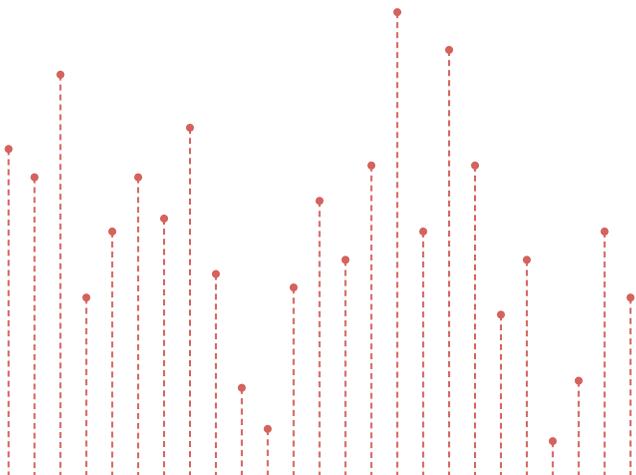
Considerando los aportes de Fullan (2015), Hargreaves y Ainscow (2015), y Harris y Jones (2017), se conceptualiza el liderazgo de nivel intermedio como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, y convertir al nivel en un «socio eficaz» hacia 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 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 líder 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 la gestión del nivel intermedio:

- (a) Por ser de escala territorial, involucran una gran cantidad de personas;
- (b) se superponen diversas tareas o componentes en momentos particulares;
- (c) son sistémicas, pues se destinan tareas a través de todos los niveles del sistema que involucra interacción directa o indirecta entre los niveles;
- (d) tienen impactos diferenciados, pues se generan efectos variables en los distintos niveles; y
- (e) dependen 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 líder 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 el líder 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).

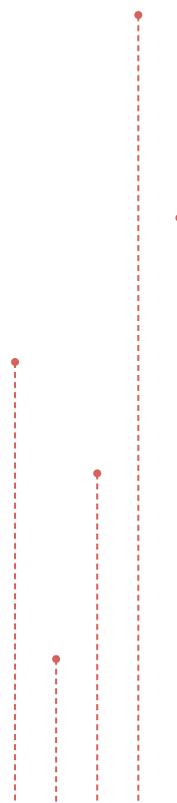
Potenciar y mejorar la *coordinación y coherencia institucional* es un desafío particularmente relevante en nuestro país. Una de las principales debilidades detectadas en el sistema municipal chileno es la desarticulación entre los Departamentos de administración de educación municipal (DAEM) y el Ministerio de Educación, 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.

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, el líder local 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 (Szczesiul, 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).

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).

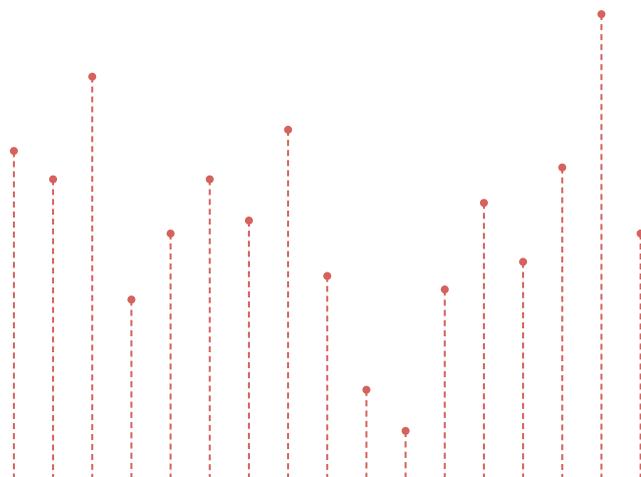
El modelo de educación inclusiva que Rojas, Falabella y Alarcón (2016) desarrollaron en Chile, establece tres dimensiones fundamentales para trabajar la inclusión social en las escuelas: una *cultura inclusiva* (discurso, identidad y valores que contribuyan a la inclusión); *políticas internas centradas 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), y *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 necesidad 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 a los establecimientos en la generación de prácticas y lineamientos necesarios, apoyando 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).

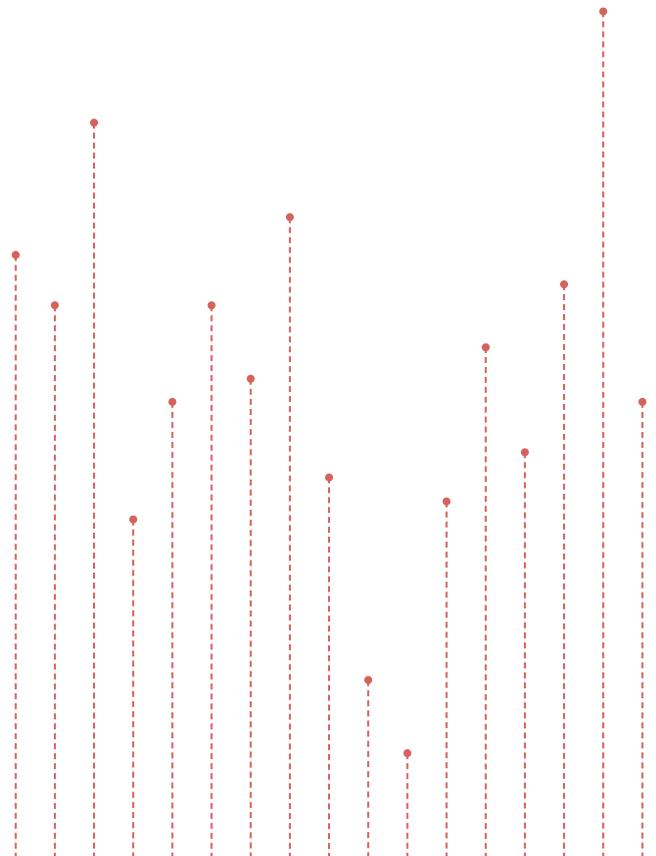
Sin embargo, más que generar un conjunto de prácticas específicas de apoyo pedagógico, la investigación sugiere que, para ser efectivo, el sistema debe articularse con los factores de cambio estratégicos al interior del establecimiento, en particular los docentes y equipos directivos. Asimismo, Hopkins (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 estrategia también debe guiar la definición del apoyo ex-

terno 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).



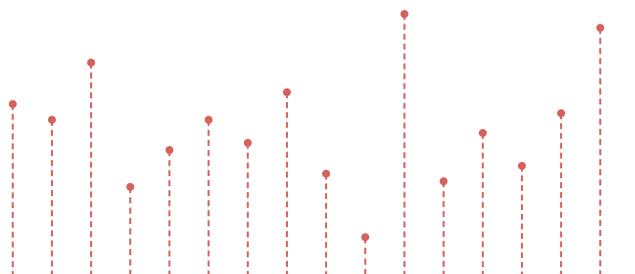
Trabajo en redes

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 probablemente 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, el líder local y su equipo 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 gestor local 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 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; Raczyński y Salinas, 2006).

2.3

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

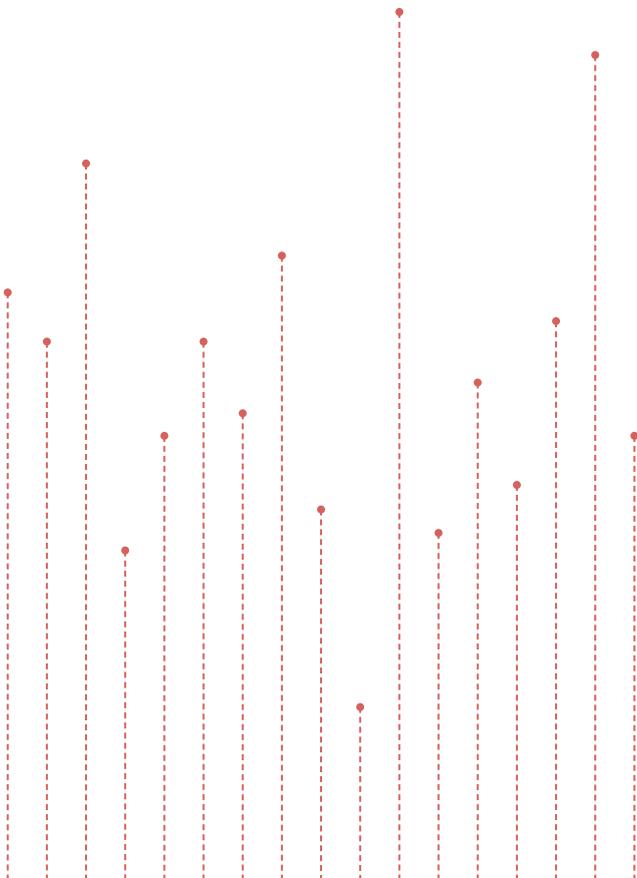
Es posible observar un impacto positivo en los resultados de aprendizaje cuando se cumplen los estándares nacionales o regionales definidos desde el nivel macro. Las investigaciones demuestran que las experiencias exitosas de gestión en el nivel meso o intermedio se reflejan fundamentalmente en un mejor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



2.4

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).

Capítulo 3.

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

El *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local*, en adelante el Marco, describe las prácticas y recursos personales que orientan el desarrollo del equipo directivo que gestiona y lidera el sistema educativo en el nivel intermedio (local).

Luego de más de treinta años de funcionamiento sin mayores modificaciones, se ha propuesto una reforma estructural en la organización de la educación pública, cuyo período de transición no será menor a un decenio en todo el país. Por esta razón, el *presente Marco para la gestión y el liderazgo educativo local* ha sido pensado y diseñado para ser pertinente en las instancias de educación que existen, radicadas en los municipios (Departamentos de educación municipal o Corporaciones), en los servicios locales de educación que se proyectan en las actuales propuestas legislativas y también puede ser una guía para sostenedores que gestionan redes de escuelas.

El marco es pertinente, porque sistematiza las principales prácticas de gestión y liderazgo educativo local, tomando como referencia experiencias de prácticas nacionales e internacionales en sistemas educativos descentralizados, donde el desarrollo de la gestión y el liderazgo de nivel intermedio es estratégico para el funcionamiento del sistema.

Hoy, Chile se enfrenta al desafío de mejorar la educación pública en el nivel escolar. Estamos en un momento donde es imperativo modernizar y mejorar la estructura local de educación, desde la gestión y el liderazgo hasta la forma en que se organiza lo pedagógico en cada escuela y aula del territorio. Diseñar y levantar las bases de un sistema educativo de calidad y en equidad, debe ser un objetivo prioritario, sobre todo, considerando las conse-

cuencias sociales, culturales y económicas que produce una mala educación en un sistema tan desigual como el nuestro⁷.

Rediseñar y mejorar la organización en el nivel local y su articulación con el sistema en general, permitirá avanzar para que las oportunidades de lograr aprendizajes de calidad sean posible y, con ello, responder a las expectativas de la comunidad.

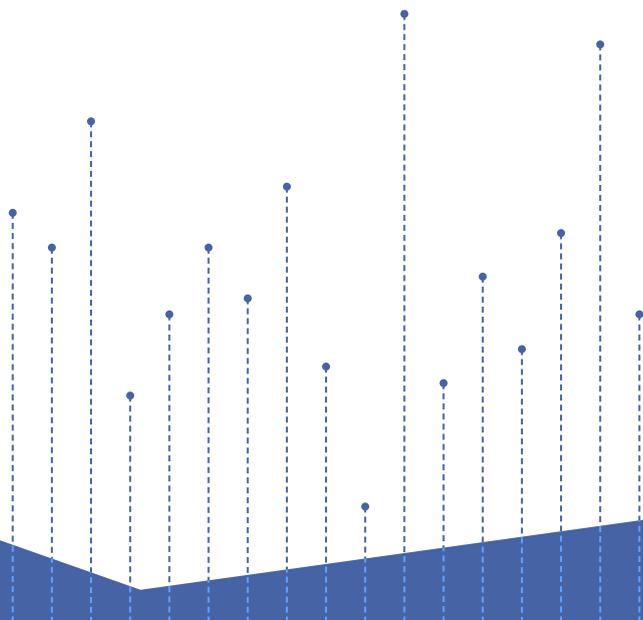
Actualmente, la educación de calidad incluye ambientes educativos bien estructurados y adecuados a los desafíos de aprendizaje y desarrollo de las habilidades del siglo XXI; docentes con capacidades profesionales, apoyados en el desarrollo de sus prácticas, y líderes con orientación pedagógica y capacidad de innovación. Estos últimos deben ser capaces de generar espacios de aprendizaje auténticos, con altas expectativas, académicamente desafiantes y con un sentido de pertinencia local.

En Chile, ya se cuenta con evidencias de unidades educativas que han demostrado trayectorias de mejora a partir

[7] «Una de las formas más habituales de reproducción de la desigualdad es la transmisión de ventajas y privilegios de una generación a otra. Este mecanismo atenta contra la igualdad de oportunidades y para muchos es uno de los aspectos más injustos de la desigualdad social, puesto que predetermina las trayectorias de vida desde la infancia. Por ello las sociedades modernas han buscado nivelar el piso de las oportunidades a través de políticas públicas que compensen las desigualdades asociadas al origen familiar. El resultado de este proceso determina la movilidad intergeneracional o la correlación entre la posición socioeconómica de los padres y la de los hijos a través del tiempo. El sistema educativo, esencial en este proceso, puede operar en una u otra dirección. Puede ser un canal central de movilidad social para los hijos de familias menos aventajadas, pero también puede servir como vehículo de reproducción de la desigualdad en el tiempo entre las clases sociales (Hout y DiPrete, 2004). Desde el punto de vista de la política pública, es la herramienta más importante de que se dispone para compensar las desigualdades de origen» (DESIGUALES. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile, PNUD, 2017, 291).

de una significativa relación y apoyo del nivel intermedio (Bellei et al., 2014) . Contar con un marco de actuación que oriente y fortalezca las capacidades de gestión y liderazgo del equipo local de educación es una necesidad que no había sido abordada hasta hoy. El *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local* representa una primera contribución para configurar un espacio y unas orientaciones de actuación para el mismo, delineando los ámbitos donde se espera que impacte su quehacer.

Finalmente, es importante señalar que, con el fin de respetar la diversidad territorial, todos los objetivos y contenidos de este Marco deben ser adaptados a cada contexto y realidad territorial. Solo una vez que hayan sido puestos en práctica, se podrán confirmar o corregir sus considerandos.



3.1

Objetivo y usos del Marco para la gestión y el liderazgo educativo local

3.1.1

Objetivo

El objetivo del presente Marco es orientar la acción del equipo directivo del nivel local de educación en el ámbito de la gestión y liderazgo intermedio, así como en sus procesos de autodesarrollo y formación especializada.

Se trata de una guía que describe los ámbitos críticos del quehacer del equipo directivo y constituye un referente que, sobre la base de experiencias y aprendizajes nacionales e internacionales en el nivel intermedio, sirve para consolidar el rol de los equipos directivos y las políticas que lo respaldan.

3.1.2

Usos

- Sistematizar y explicitar una expectativa compartida sobre la gestión y el liderazgo educativo del nivel intermedio.
- Distinguir un conjunto de ámbitos de acción que deberá abordar el equipo directivo del nivel local de educación para apoyar y generar condiciones y ambientes de aprendizaje de calidad en los estudiantes de las unidades educativas a su cargo.
- Promover un lenguaje común, que favorezca la comprensión del rol de liderazgo educativo del nivel intermedio para lograr la coherencia del sistema.
- Orientar la autorreflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos en ejercicio.
- Guiar la formación inicial y en servicio de los directivos del nivel local de educación.
- Orientar los procesos de reclutamiento, inducción, selección y evaluación de los directivos del nivel local.

3.2

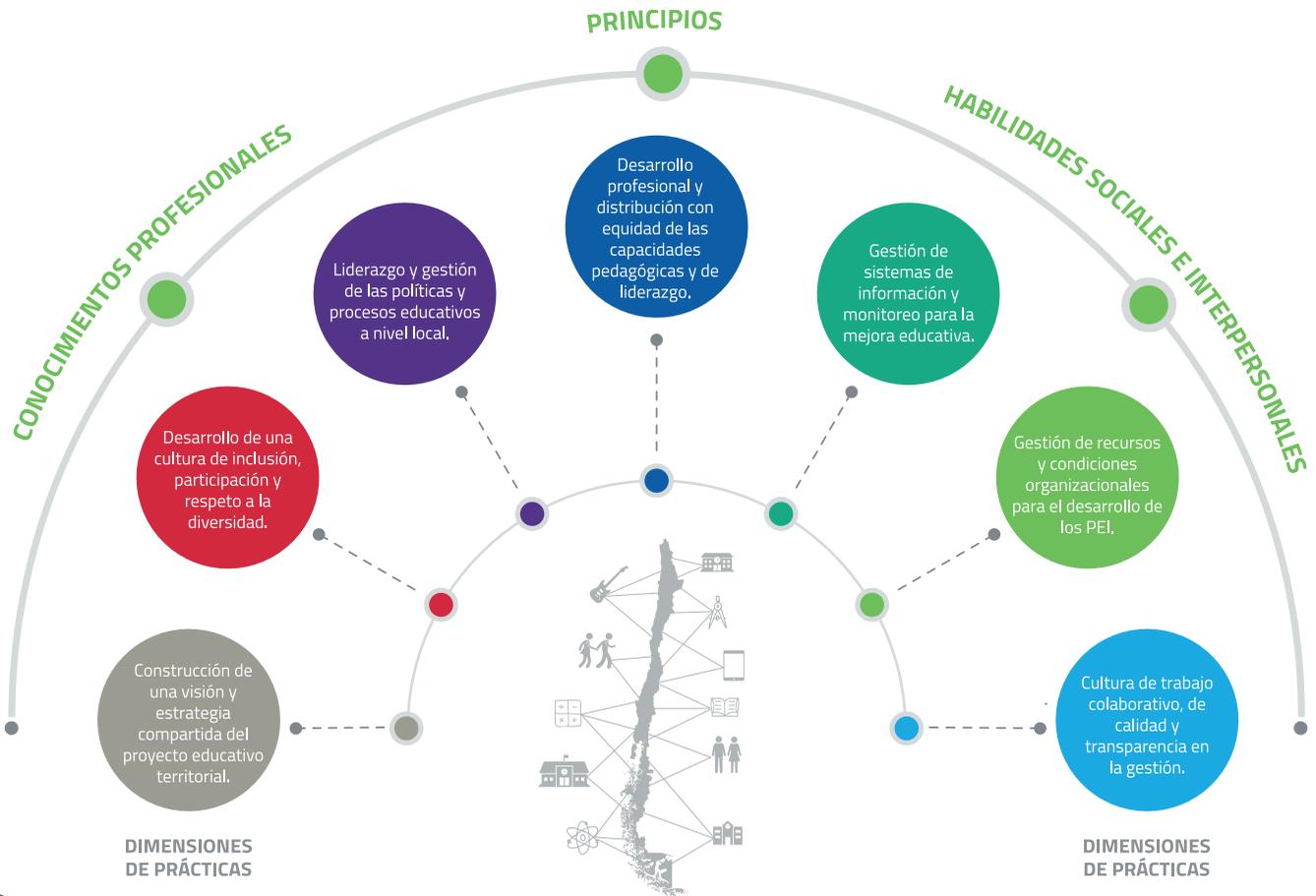
Organización del Marco para la gestión y el liderazgo educativo local

La estructura del presente Marco consta de dos ámbitos que describen los elementos esenciales que los directivos requieren movilizar al momento de liderar y gestionar. Estos ámbitos son:

- Dimensiones de prácticas.
- Recursos personales (principios, conocimientos y habilidades).

La selección de las *dimensiones de prácticas* y los *recursos personales*, son el resultado de un proceso que incluyó un conjunto de iniciativas desarrolladas con el fin de sistematizar, reflexionar y conocer la opinión de los equipos directivos que liderarán el proceso de mejora y transformación de la gestión local de educación.

Marco para la gestión y el liderazgo educativo local



3.2.1

Dimensiones de prácticas

Las dimensiones de prácticas, describen aquellas actividades que desarrolla el equipo directivo del nivel local para consolidar su *liderazgo* en el territorio, mediante una *gestión* que priorice la eficacia colectiva, convoque y construya equipos.

Las prácticas se definen como un conjunto de actividades ejercidas por un grupo de personas en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos (Leithwood, 2011). Las prácticas se constituyen a partir de la interacción entre personas que trabajan en una organización, de manera que la influencia del entorno las distingue de un saber o hacer descontextualizado (Spillane, 2005).

Las Dimensiones de Prácticas del presente Marco representan los ámbitos de acción directa de los equipos de gestión local. Cada dimensión agrupa un tema o aspecto específico de la gestión y el liderazgo en el nivel intermedio.

El Marco no contempla todas las prácticas posibles, sino que agrupa las que han sido seleccionadas a partir de la experiencia y los aprendizajes obtenidos de la investigación nacional e internacional, la normativa vigente, las opiniones de especialistas y, en particular, la experiencia de líderes y gestores del nivel en el ámbito municipal y particular subvencionado.

Desde la perspectiva del Marco, la gestión educativa local, es la capacidad del equipo directivo, para movilizar y articular instituciones del sistema educativo y el territorio, en función de los objetivos estratégicos y operacionales declarados, implementando los procesos necesarios que aseguren los recursos y ambientes adecuados para el buen funcionamiento de todos los establecimientos educativos y aulas de su dependencia, conforme a las normativas, acuerdos nacionales y locales.

Complementando lo anterior, el liderazgo intermedio, influye de manera determinante en la actividad educativa del territorio, en particular cuando se trata de lograr propósitos comunes, promover relaciones de confianza, conectar la visión y los objetivos nacionales y locales con los procesos y prácticas docentes y directivas de las unidades educativas. La presencia activa de un liderazgo intermedio, permite mejorar la capacidad y coherencia interna del sistema local de educación.

Las prácticas de gestión y liderazgo educativo local, deben generar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizajes de calidad, en ambientes de bienestar, inclusión y equidad.

El liderazgo y la gestión del equipo local de educación no se moviliza solo a partir de objetivos y metas, sino, ante todo, por un conjunto de creencias que son fundamentales y le dan sentido al trabajo que realiza con las unidades educativas y la comunidad (ver Cuadro 7).

CUADRO 7
Creencias y enfoques a desarrollar por el equipo directivo local con las unidades educativas y la comunidad

- Todos los estudiantes pueden aprender y desarrollar sus habilidades y talentos, además de alcanzar sus más altas capacidades si cuentan con el tiempo y los apoyos necesarios.
- Todos los docentes pueden mejorar sus prácticas de enseñanza y lograr las expectativas propias de la pedagogía actual si se les brindan las condiciones y el apoyo necesario.
- Las altas expectativas, los apoyos y las intervenciones tempranas para la mejora escolar siempre son esenciales.
- Líderes, profesores, estudiantes, padres, madres y apoderados necesitan conocer y articular las razones por las cuales la unidad educativa está organizada de una cierta manera, la enseñanza se imparte como se imparte y qué rol debe cumplir cada actor en el proceso.

Fuente: Adaptado de Sharratt (2015).

Para identificar las prácticas que se describen en este marco, se consideró una serie de desafíos que son relevantes tanto para los actores locales como para el mismo sistema educativo⁸. Los desafíos recogen aquellas necesidades o problemas que los actores visualizan en el contexto de su gestión educativa actual y otros que proyectan en el futuro sistema⁹. Hemos puesto especial cuidado para detectar los desafíos que surgen de las expectativas e incertidumbres propias de un proceso de cambio y transición y constituyen focos temáticos relevantes para los líderes del equipo local de educación.

[8] Junto con el Marco de actuación para los equipos directivos locales de educación, Líderes Educativos desarrolló una primera propuesta de Perfiles de cargos de nivel superior de los futuros servicios locales de educación. Como parte de las actividades contempladas para elaborar estos documentos, durante el año 2016, se desarrollaron seminarios nacionales e internacionales, talleres con actores relevantes del proceso de reforma, entrevistas con equipos de los DAEM, directores de escuelas y liceos, especialistas en política pública y liderazgo intermedio. Estas consultas permitieron detectar un conjunto de desafíos que los actores locales consideran relevantes para el proceso de cambio y transición en el sistema público de educación.

[9] Para más información sobre la metodología, véase Uribe, Osorio y Berkowitz (2016).

CUADRO 8

Desafíos de la educación pública durante su fase de cambio y transición

Desafío 1: Planificar estratégicamente con foco en lo pedagógico

Construir participativamente la misión y visión estratégica del servicio local de educación en función de asegurar un servicio de educación pública de calidad, con foco en lo pedagógico, inclusiva, con identidad y sello territorial.

Desafío 2: Movilizar capacidades y recursos para la transformación cultural

Organizar comunidades colaborativas en los procesos de mejoramiento escolar y desarrollar un sentido de identidad con la educación pública del territorio en el marco de una nueva escala de operación.

Desafío 3: Formar equipos interdisciplinarios

Constituir equipos interdisciplinarios que permitan identificar problemas comunes a nivel local, con el fin de diseñar y coordinar planes de apoyo continuo a las unidades educativas.

Desafío 4: Generar las condiciones laborales adecuadas para el bienestar y el desarrollo profesional de los docentes

Generar condiciones que incentiven la captación y retención de profesionales competentes, a la vez que contribuyan a reducir el agobio laboral y los problemas de salud física y mental.

Desafío 5: Diseñar e implementar un plan de desarrollo profesional docente en el territorio

Como parte de la política de desarrollo de capacidades locales, orientar trayectorias laborales docentes y directivas a través de planes territoriales de formación continua y apoyar las iniciativas de perfeccionamiento de las unidades educativas

Desafío 6: Acompañar procesos de contextualización del currículo nacional

Contextualizar de acuerdo con las particularidades y características propias del territorio y de cada establecimiento que esté bajo la responsabilidad del equipo local de educación.

Desafío 7: Asesorar, acompañar y monitorear de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio para la mejora educativa

Promover prácticas innovadoras en función de los aprendizajes de los estudiantes, fortaleciendo el desarrollo de redes para el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje a partir de los errores cometidos, que potencien la mejora educativa y los ajustes curriculares contextualizados.

Desafío 8: Impulsar el aprendizaje profundo, fortaleciendo la formación integral

Expandir la formación de los estudiantes en los establecimientos educacionales para desarrollar ciudadanos integrales en marcos de diversidad e inclusión.

Desafío 9: Poner a disposición de las comunidades educativas equipos profesionales multidisciplinarios de las áreas psicológica y social

Contar con equipos que orienten y apoyen estrategias para el desarrollo pleno de niños, niñas y jóvenes.

Desafío 10: Materializar esfuerzos orientados a la mejora pedagógica y curricular en todas las modalidades educativas.

Impulsar el mejoramiento escolar en jardines infantiles y establecimientos técnico-profesionales, de educación para adultos y en contextos de encierro (como las aulas hospitalarias).

Desafío 11: Articular la gestión de los recursos financieros, materiales y pedagógicos del nivel local

Realizar una gestión orientada a cumplir las metas del proyecto educativo territorial relativas al fortalecimiento de la equidad y los aprendizajes de todos los estudiantes.

Fuente: Adaptado de Uribe, M., Osorio, A. y Berkowitz, D. (2016)

Las dimensiones de prácticas están estructuradas a partir de un nombre, un *desafío* asociado a la fase de cambio y transición, una *descripción* de los elementos sustantivos, y un conjunto de *evidencias de prácticas* que se espera que realicen los líderes según su contexto y situación (ver cuadro 9).

CUADRO 9
Dimensiones de prácticas



Las Dimensiones de Prácticas del Marco para la gestión y el liderazgo educativo local son:

- Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial.
- Desarrollo de una cultura de inclusión, participación y respeto a la diversidad.
- Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local.
- Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo.
- Gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa.
- Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI.
- Cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión.

A continuación se definen en detalle, cada una de estas dimensiones.



DESAFÍO

Construir participativamente la misión y visión estratégica del nivel educativo local para asegurar un servicio de educación pública de calidad integral, que sea atractiva y respetada por la comunidad y esté enfocada en lograr aprendizajes que impacten positivamente el desarrollo de los estudiantes, de forma inclusiva, con identidad y sello territorial.

DESCRIPCIÓN

Los líderes del nivel local desarrollan una visión e implementan una estrategia de instalación y gestión, construyendo y legitimando participativamente un proyecto educativo territorial que posicione a la educación pública como un valor social inclusivo y respetuoso de la identidad y diversidad cultural. Este proyecto debe cumplir con los estándares nacionales y locales, fomentando la mejora integral, la identidad de cada unidad educativa, su autonomía (expresada en el PEI) y el trabajo colaborativo con las otras comunidades educativas y organizaciones comunales. Así, los actores del sistema actúan comprometidos, alineados y con altas expectativas de desarrollo respecto a estudiantes, profesores y directivos.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Los equipos directivos locales lideran y gestionan procesos de cambio y mejoramiento del sistema público de educación, a través de procesos adaptativos y de aprendizaje organizacional, consolidando equipos en torno a objetivos comunes y vinculándolos a los proyectos de las unidades educativas del territorio.

Convocan a elaborar participativamente un proyecto territorial inclusivo, vinculado a la tradición histórica local, con altas expectativas en relación con el desempeño del conjunto de los establecimientos del territorio, y metas desafiantes y alcanzables para directivos, profesores y estudiantes.

Generan estrategias concretas para legitimar una educación pública de calidad, que mantenga altas expectativas respecto a las capacidades, talentos y potencialidades de todos los estudiantes del sistema, sin distinción alguna.

Aseguran la gobernabilidad y evitan la incertidumbre de las comunidades educativas, durante los cambios de normas o autoridades, momentos de crisis, catástrofes u otros incidentes extraordinarios.

Implementan un sistema de trabajo con el Consejo Local, la conferencia de directores de las unidades educativas y otras instancias representativas de la comunidad que permite generar lazos de confianza, coordinar y potenciar la participación local y, por ende, implementar y consolidar los proyectos educativos de los establecimientos escolares.

Implementan instancias de trabajo permanente y coordinado con los directivos de los establecimientos educativos del territorio.

Diseñan e implementan un plan estratégico y anual para la gestión local, que considere antecedentes nacionales, locales y, fundamentalmente, las necesidades y oportunidades para la mejora de las unidades educativas del territorio.

Generan una política activa de alianzas con la comunidad, las instituciones de educación superior, y las organizaciones sociales, culturales, de salud, deportivas, productivas y de servicios, con el foco puesto en la implementación del plan estratégico local.

[10] Este conjunto de dimensiones de prácticas es una selección y no implica que sean las únicas relevantes. Por lo mismo, invitamos a los equipos líderes a complementarlas con otras que les parezcan pertinentes e interesantes según su contexto y necesidades.



DESAFÍO

Desarrollar una cultura organizacional que promueva activamente relaciones de convivencia y participación, y reconozca la diversidad de los actores involucrados.

DESCRIPCIÓN

Los líderes del nivel local promueven políticas, prácticas y una cultura de convivencia, participación y respeto, sobre la base de relaciones de confianza y colaboración entre los actores de la comunidad educativa, especialmente, profesores y estudiantes. Asimismo, generan las condiciones para que todos sean tratados de manera equitativa, con dignidad y respeto, en un marco de deberes y derechos claros y precisos, y garantizando la diversidad y la inclusión.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Los líderes del nivel local implementan estrategias para promover la inclusión y el respeto a la diversidad de manera participativa, y generan instancias de análisis y reflexión con los establecimientos y las comunidades educativas que permitan darles sentido a través de acciones y formas de comportamiento cotidiano.

En coordinación con los líderes escolares y la comunidad, fomentan reglamentos, planes y otros instrumentos relevantes que garantizan la convivencia, la participación y la no discriminación.

Apoyan a las unidades educativas para que diagnostiquen temprana y correctamente necesidades educativas especiales y problemáticas psicosociales, emocionales, de vulneración o cualquier otra que requiera una atención preferente, de manera de definir criterios y procedimientos para diseñar y adaptar estrategias de apoyo temprano y atención especializada.

Aseguran acciones para que todos los docentes y directivos del territorio tengan los apoyos necesarios para enriquecer sus conocimientos y mejorar las metodologías y competencias que les permitan atender la diversidad.

Promueven, en todas las unidades educativas, estrategias focalizadas para el aprendizaje de los estudiantes de pueblos indígenas u originarios, dando especial importancia a la pertinencia educativa y el sentido de pertenencia mutua.

Implementan procesos de apoyo a las unidades educativas desde el nivel local y constituyen redes de mejoramiento e innovación para la recepción e inducción de estudiantes inmigrantes o extranjeros, promoviendo la multiculturalidad.

Promueven acciones de encuentro para compartir lo que realizan las unidades educativas con las familias, los profesores y los directivos. Esto permite que todos los actores comprendan lo que se hace y por qué se hace de esa manera, desarrollando confianza mutua.



DESAFÍO

Generar condiciones y apoyar a los directivos de las unidades educativas para que declaren sus objetivos y metas, implementando un currículo contextualizado, promoviendo condiciones y estrategias de enseñanza que aseguren oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

DESCRIPCIÓN

Los líderes del nivel local asumen el liderazgo y la responsabilidad por la educación del sistema local en su conjunto, generando las condiciones que permitan implementar procesos pedagógicos en las unidades educativas para que se imparta una educación de alta calidad, de acuerdo con las necesidades específicas de cada establecimiento. Consideran niveles y modalidades diversas, emplazamiento (urbano o rural) y otras prioridades que dependen del contexto y la condición social. Los líderes locales promueven y logran acuerdos con los directivos y los asesoran para que estos acompañen y apoyen a los profesores y asistentes de la educación en su trabajo cotidiano en lo pedagógico y psicosocial.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Los líderes del nivel local se responsabilizan por la calidad y pertinencia de la educación en cada uno de los niveles y contextos educativos, diferenciando dinámicas y necesidades propias del nivel parvulario, básico, medio y medio técnico-profesional.

Promueven procesos y jornadas entre profesores, directivos y asistentes de la educación para analizar, lograr acuerdos y desarrollar propósitos comunes en relación con los objetivos educativos, además de generar conciencia para aprovechar todo lo posible cuando se dan las condiciones en la escuela o el aula para lograr aprendizajes de calidad.

Definen, de acuerdo con los líderes de los establecimientos, los programas de apoyo, su proyección y reformulación, sobre la base de evidencia empírica obtenida a partir de la implementación y eficiencia de dichos programas.

Propician acciones de respaldo a la labor docente en el aula a través de asistencias o ayudas específicas, así como de acompañamientos y apoyo directo a su labor.

Diseñan e impulsan, en conjunto con los directivos escolares, planes de apoyo integrales o focalizados, que sean interdisciplinarios en lo pedagógico y psicosocial para los establecimientos que lo requieran.

Apoyan a los establecimientos para que sean capaces de aplicar estrategias de detección temprana, nivelación y monitoreo de estudiantes rezagados, generando las condiciones para el trabajo conjunto entre profesores y profesionales de apoyo, y procurando que estos se integren al proceso educativo regular mediante la práctica de la codocencia.

Diseñan y promueven, junto con directivos escolares o líderes sistémicos, el trabajo en red entre los establecimientos del territorio sin distinción de dependencia, definiendo un horizonte de sentido y objetivos estratégicos, orientados a la mejora e innovación pedagógica.

Propician un aprovechamiento efectivo de la información, programas e iniciativas promovidas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

En función de los intereses pedagógicos de las unidades educativas, articulan y coordinan el enlace con redes e instituciones nacionales, regionales y locales, municipios, sector productivo y de servicios, redes de salud, instituciones de educación superior, ONG, centros culturales y deportivos, entre otros, de acuerdo con las necesidades y prioridades de los establecimientos, para generar estrategias y programas de apoyo pedagógico, extracurricular y psicosocial.



DESAFÍO

El nivel local de educación debe constituirse como una instancia de desarrollo profesional permanente para los directivos, profesores y asistentes de la educación, a través de procesos de inducción, acompañamiento, perfeccionamiento e incorporación a redes profesionales, que faciliten la comprensión del proyecto educativo territorial y la unidad educativa, promoviendo la colaboración, el liderazgo y la generación de comunidades de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN

Los líderes del nivel local implementan políticas y estrategias de atracción y retención de profesionales y técnicos del ámbito educativo, promoviendo condiciones laborales adecuadas para su desempeño, apoyando su labor emocional y profesional, en particular, cuando se trata de entornos complejos, de alta vulnerabilidad social o condiciones difíciles, donde, desde una perspectiva territorial, las capacidades profesionales son distribuidas con criterios de equidad.

Los profesores, asistentes de la educación y directivos de la educación acceden a trayectorias de desarrollo profesional que les permiten mejorar su desempeño individual y colectivo, abriendo nuevas posibilidades profesionales en el sistema local.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Los líderes del nivel local desarrollan la capacidad de atraer y captar profesionales con capacidades pedagógicas y de liderazgo, aprovechando las redes e instancias de concursabilidad establecidas.

Promueven la conformación de equipos directivos y docentes adecuados a las necesidades y realidades de los diversos establecimientos del territorio, a través del diseño de perfiles, la optimización de procesos de selección e inducción, y otras estrategias de desarrollo profesional.

Distribuyen estratégicamente capacidades profesionales de directivos y docentes en el territorio, de acuerdo con las necesidades y contexto de cada establecimiento educacional.

Fomentan el desarrollo y distribución del liderazgo pedagógico de cada uno de los establecimientos, promoviendo instancias de colaboración intraescuela y trabajo en red con otras unidades educativas a fin de compartir e intercambiar experiencias y buenas prácticas.

Promueven instancias permanentes de articulación y conformación de redes para la reflexión, el intercambio de aprendizajes, buenas prácticas y procesos de innovación entre unidades educativas, profesores, directivos y asistentes de la educación con intereses comunes.

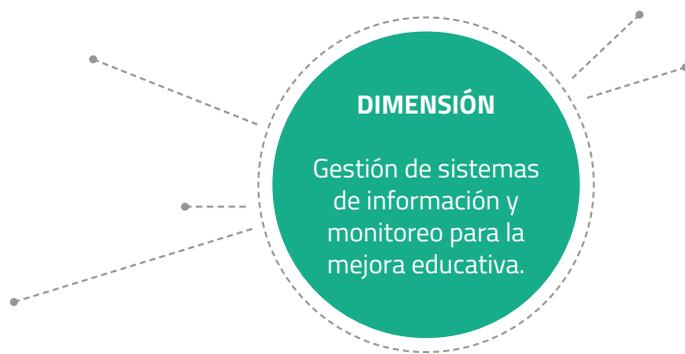
Desarrollan procesos de inducción, acompañamiento y apoyo a los directivos de las unidades educativas.

Asesoran y apoyan a los directivos de los establecimientos educativos a implementar los procesos de desarrollo de su liderazgo, acompañamiento y evaluación de docentes y asistentes de la educación, detectando fortalezas y debilidades en los establecimientos educativos.

Planifican y gestionan procesos de sucesión planificada para directivos y docentes como una forma de dar continuidad a los procesos de mejoramiento en las unidades educativas.

Apoyan la coordinación de los establecimientos educativos con las unidades ministeriales que implementan programas de desarrollo profesional.

Generan alianzas estratégicas con instituciones especializadas en la mejora de prácticas docentes y directivas como parte de una política de desarrollo profesional del servicio local.



DESAFÍO

Desarrollar un sistema de monitoreo y evaluación integrado que, reconociendo las particularidades del territorio, monitoree la implementación y efectividad de los planes de estudio en las unidades de su dependencia, los resultados educativos y otros indicadores de calidad integral, y evalúe sus efectos en la comunidad educativa y su impacto en la sostenibilidad de la mejora escolar, apoyando la toma de decisiones basada en fuentes diversas y datos cuantitativos y cualitativos.

DESCRIPCIÓN

Los líderes del nivel local toman decisiones estratégicas y operativas que orientarán su gestión a partir del monitoreo y generación de información útil para la evaluación y la mejora escolar. La información obtenida es el punto de partida para apoyar la toma de decisiones de los directivos de las unidades educativas, evaluar la efectividad de los programas y establecer estrategias de apoyo.

La información recolectada incluye las fuentes propias e institucionales, especialmente de los organismos del SAC. Los líderes utilizan la información con prudencia, transparencia y sentido de realidad, de acuerdo con el contexto. La buena utilización de la información consolida la confianza y permite mejorar el sistema de apoyo y colaboración.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Los líderes del nivel local gestionan, en conjunto con los directivos de los establecimientos escolares, un sistema integrado de información sobre eficiencia escolar, trabajo pedagógico, resultados de aprendizajes y desarrollo personal y social, incorporando tanto los datos propios como aquellos que provienen de instituciones locales, redes de mejoramiento y el SAC.

Desarrollan prácticas de análisis de información y toma de decisiones a nivel territorial, dando cuenta del avance de la gestión local de educación.

Junto con los directivos escolares, establecen un sistema de evaluación de aprendizajes que permite analizar la pertinencia educativa y trayectorias de mejora en los establecimientos escolares y cualquier otra información crítica que apoye la toma de decisiones oportuna respecto a procesos de enseñanza.

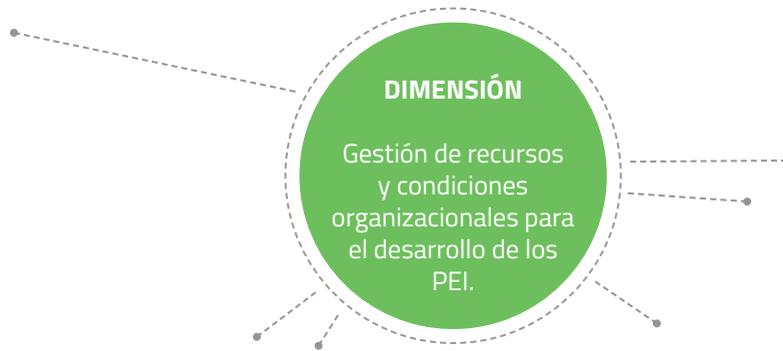
Apoyan a las unidades educativas para que fomenten evaluaciones formativas, con el fin de mejorar las retroalimentaciones o feedback a los estudiantes y perfeccionar las prácticas docentes en el aula.

Apoyan a los establecimientos escolares para que realicen análisis de información y seguimiento preventivo de estudiantes que requieren apoyo psicosocial, están en riesgo de deserción o presentan otros indicadores sociales relevantes para el servicio y las unidades educativas.

Desarrollan, en coordinación con los equipos directivos, estrategias participativas con las comunidades educativas para recoger visiones diagnósticas, ideas y prácticas que permitan ir retroalimentando y ajustando de modo constante la planificación y el trabajo pedagógico y psicosocial.

Sobre la base de la información recopilada a nivel local, promueven los intercambios de información entre redes de mejoramiento y unidades educativas para fomentar el intercambio de buenas prácticas e innovaciones en el ámbito de las estrategias pedagógicas.

Implementan estrategias permanentes de levantamiento de información respecto del uso y las necesidades emergentes de infraestructura y soporte pedagógico que tienen los establecimientos.



DESAFÍO

Generar disponibilidad de recursos y condiciones organizacionales que respalden el trabajo docente, directivo y del propio servicio local, en función de los objetivos estratégicos de las unidades educativas del territorio.

DESCRIPCIÓN

Los líderes del nivel local aseguran un diseño organizacional, estructura y disponibilidad de recursos que hagan factible que se cumpla la planificación estratégica y anual de los establecimientos educacionales. Para esto, definen criterios de distribución equitativos, priorizando los objetivos educativos del nivel local de educación y los proyectos educativos institucionales. La distribución de recursos de parte de los líderes del sistema local debe promover la autonomía de gestión de los directivos escolares, generando un sistema que potencie el liderazgo escolar y la toma de decisiones finales en las unidades educativas.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Los líderes del sistema local conocen, se informan y comprenden las necesidades organizacionales y pedagógicas, la estructura de costos y la forma de mantención de las unidades educativas.

Aseguran la disponibilidad de recursos, generando las condiciones para que las unidades educativas, redes de mejoramiento y cualquier otra iniciativa de apoyo aprobada con los directivos de las unidades educativas funcionen normalmente.

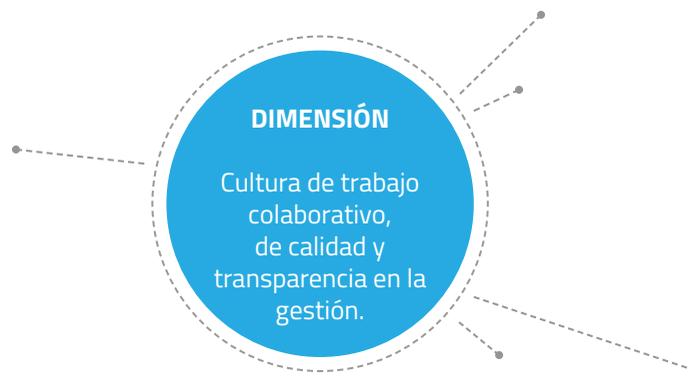
Organizan el trabajo del nivel local de educación con el fin de asegurar que haya una mejor coordinación y apoyo para los establecimientos educacionales, de forma que estos cumplan los objetivos y planes de mejoramiento.

Orientan el uso de los recursos de manera consistente con los objetivos de la planificación estratégica y anual del servicio local y los establecimientos de su responsabilidad.

Promueven y organizan el uso integrado de la red de infraestructura y soporte del territorio, de acuerdo con las necesidades de cada establecimiento, asegurando las condiciones para que funcionen normalmente.

Lideran de manera coordinada con los directivos de las unidades educativas la obtención de recursos regionales y nacionales, a través de la generación de proyectos, la postulación a fondos y el establecimiento de alianzas, en función de las necesidades educativas de los establecimientos.

Supervisan el uso de recursos y apoyan la rendición de cuentas que los establecimientos deben realizar ante las instituciones fiscalizadoras del ámbito laboral, la Superintendencia de Educación, la Contraloría General de la República y las instancias de revisión propias de la gestión local de educación.



DESAFÍO

Conformar equipos de trabajo en el nivel local de educación que estén orientados a prestar un servicio de calidad, apoyar y colaborar con los establecimientos educacionales y las organizaciones del territorio, consolidando un proyecto de educación pública, valorado, transparente y de calidad.

DESCRIPCIÓN

Esta dimensión tiene una particular importancia en el momento en que se plantean cambios estructurales en el sistema, ya que es necesario organizar todos los procesos que requiere su funcionamiento y, al mismo tiempo, conformar equipos que, además de desarrollar un sentido de trabajo colaborativo, establezcan relaciones de confianza y respeto con las unidades educativas.

Para lograr un cambio de imagen de los servicios que provee la educación pública, la gestión del nivel local debe ser de calidad, trabajar con rigurosidad y orientarse a la mejora y el apoyo permanente de los establecimientos educacionales, tanto en sus procesos pedagógicos como psicosociales, de diseño organizacional, infraestructura y recursos.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Los líderes del nivel local fomentan un sentido de equipo y colaboración, consolidando una cultura de trabajo en torno a objetivos comunes vinculados con los proyectos educativos del territorio, claridad de roles y responsabilidades.

Cuando corresponde, aseguran que se instalen los procesos organizacionales básicos para que comiencen a funcionar los servicios locales de educación (recursos humanos, administrativos y logísticos, entre otros).

Propician un clima de trabajo basado en la colaboración, confianza y respeto mutuo con las unidades educativas, las redes de mejoramiento, el SAC y las instituciones comunales, municipales, de salud, deportivas, culturales, entre otras.

Generan una relación permanente en instancias formales de coordinación y colaboración con los equipos directivos de los establecimientos escolares.

Fomentan el aprendizaje individual y colectivo (en el nivel intermedio y en los establecimientos educativos) a partir del monitoreo, análisis y autoevaluación de las propias prácticas, reconociendo los errores cometidos y aprendiendo de ellos.

Celebran y estimulan los logros alcanzados en los procesos de cambio y mejora de los establecimientos educacionales en el mismo nivel intermedio, por pequeños que sean.

Aseguran condiciones laborales adecuadas para los trabajadores, profesionales y administrativos, que se desempeñan directamente en el nivel intermedio.

Promueven la actualización y desarrollo de los profesionales y técnicos que trabajan en el nivel intermedio.

Generan una cultura de transparencia y probidad que da cuenta de sus actos, a través de políticas y acciones donde se pone a disposición la información estratégica y operativa frente a las instancias que corresponden.

Comunican la información a docentes, directivos y apoderados, organizándola en categorías y dimensiones accesibles y fáciles de comprender.

3.2.2

Recursos personales a desarrollar por el equipo de gestión y liderazgo educativo local

Las prácticas de liderazgo efectivas solo pueden desarrollarse en la medida que los directivos cuenten con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y lo legitimen frente a su comunidad.

Estos recursos se manifiestan, todos y en un mismo momento, a través de acciones observables que dan cuenta de un conjunto de principios, habilidades y conocimientos que los líderes han desarrollado y se reflejan en cada decisión o práctica concreta de los integrantes del equipo directivo local de educación.

Cuando estos recursos se combinan adecuadamente, potencian el liderazgo, lo predisponen positivamente y permiten afrontar temáticas ambiguas o situaciones emergentes de la contingencia. Probablemente, sin estos recursos, no sería posible que los equipos directivos asumieran riesgos y afrontaran su trabajo en condiciones adversas (MBDL, 2015).

El supuesto fundamental de esta aseveración es que es posible aprender y desarrollar todos estos recursos, lo que implica voluntad, resolución, estudios, práctica y, sobre todo, sentido de superación profesional. Cuando se visibiliza una práctica profesional, es posible distinguir a lo menos tres ámbitos de recursos personales que la respaldan: los principios que la guían, las habilidades desplegadas y los saberes o conocimientos que la justifican conceptualmente (ver Cuadro 10).

En la medida en que estos tres aspectos se desarrollan, consolidan la capacidad de gestión y dan más herramientas y distinciones para ejercer un mejor liderazgo.

CUADRO 10
Definición de recursos personales de los líderes

Principios	Recursos personales que, a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal, guían la conducta. Permiten asegurar la coherencia de las decisiones, conforme a propósitos superiores.
Habilidades	Capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. Las habilidades se desarrollan sin vulnerar los principios en que se enmarcan.
Conocimientos profesionales	Conjunto de saberes adquiridos en procesos formales de educación, complementados por el aprendizaje logrado sobre la base de la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos y la información adquirida con sus prácticas.

Fuente: En coherencia con Mineduc (2015a).

A continuación, se presenta un conjunto de principios, habilidades y conocimientos que han sido seleccionados para el presente Marco, considerando los desafíos del sistema de educación y la evidencia nacional e internacional para el liderazgo educativo, en particular, el de nivel intermedio (ver Cuadro 11).

CUADRO 11
Recursos personales de los miembros del equipo local de educación

Principios (6)	Habilidades (10)	Conocimientos (18)
<p>Ético</p> <p>Compromiso socioeducativo</p> <p>Justicia social</p> <p>Confianza</p> <p>Integridad</p> <p>Probidad</p>	<p>Desarrollar un pensamiento sistémico</p> <p>Pensamiento sistémico</p> <p>Alinear una visión compartida</p> <p>Interpretar y analizar críticamente información para la gestión</p> <p>Trabajar colaborativamente</p> <p>Liderar</p> <p>Trabajar en equipo, crear y mantener relaciones interpersonales</p> <p>Lograr aprendizajes colectivos</p> <p>Relacionarse con la comunidad</p> <p>Relacionarse con el entorno, articular redes y establecer alianzas</p> <p>Construir relatos y comunicarlos efectivamente</p> <p>Negociar y responder a las contingencias</p> <p>Negociar, argumentar y alcanzar acuerdos</p> <p>Manejar situaciones emergentes, crisis y contingencias</p>	<p>Política educativa y relaciones con la comunidad</p> <p>Tendencias en educación</p> <p>Inclusión y equidad</p> <p>Políticas nacionales e institucionalidad educativa</p> <p>Gobernanza educativa local</p> <p>Formación ciudadana</p> <p>Factores de efectividad de las Unidades Educativas</p> <p>Factores de efectividad del nivel intermedio</p> <p>Enseñanza efectiva y desarrollo docente</p> <p>Gestión del currículo y evaluación</p> <p>Procesos de aprendizaje</p> <p>Evaluación de aprendizajes</p> <p>Desarrollo profesional</p> <p>Planificación, liderazgo y gestión</p> <p>Liderazgo escolar y cultura organizacional</p> <p>Mejoramiento y cambio</p> <p>Teoría de cambio o acción</p> <p>Metodología para planificar estratégicamente</p> <p>Gestión de redes</p> <p>Gestión de sistemas de información y análisis</p> <p>Gestión de proyectos</p> <p>Administración de recursos humanos</p> <p>Administración de recursos financieros/contables</p>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se desarrollan los principios, habilidades y conocimientos presentados en el cuadro 11:

PRINCIPIOS

Los principios se refieren a los recursos personales que guían la conducta a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal. Los principios que orientan el comportamiento de los directivos de los servicios educativos locales son los siguientes¹¹:

Ético

El principio ético orienta las decisiones y acciones de los equipos directivos sobre la base de que la educación es un derecho que puede producir una diferencia positiva en la vida de los estudiantes. Se aplica en todos los ámbitos de la gestión y en temas tan variados como la definición de procesos, la toma de decisiones, la convivencia, la inclusión, la evaluación, las relaciones laborales y el trabajo colaborativo.

Compromiso socioeducativo

El principio socioeducativo se refiere a la convicción que tienen los equipos directivos para trabajar inspirados en el valor social de la educación pública. Ello implica un fuerte propósito moral que se refleja en sus expectativas respecto a los estudiantes y en la certeza de que pueden y son capaces de aprender si cuentan con las condiciones necesarias. En relación con los directivos y profesores en las unidades educativas, actúan guiados por el respeto a la diversidad, valoran su importancia estratégica y la contribución que realizan. En conjunto con los directivos escolares, los apoyan y contribuyen a su desarrollo y bienestar profesional. El compromiso socioeducativo hace que los equipos directivos tengan disposición para instaurar o sumarse a agendas colectivas que promuevan la colaboración entre la comunidad, las escuelas y los profesionales, dado que los esfuerzos personales o aislados no siempre son eficaces para abordar la tarea educativa.

[11] Este conjunto de principios fundamentales es una selección y no implica que sean los únicos relevantes. Por lo mismo, invitamos a los equipos líderes a complementarlos con otros que les parezcan pertinentes e interesantes según su contexto y necesidades.

Justicia social

El principio de justicia social es el que guía la acción de los directivos de nivel intermedio con imparcialidad y justicia, con el objetivo de asegurar el derecho a la educación y generar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, obviando cualquier diferencia y compensando las brechas de origen.

Confianza

Los directivos del nivel intermedio transmiten y generan confianza cuando su comportamiento está orientado a facilitar y promover relaciones transparentes, positivas y de colaboración entre los miembros de su comunidad. Una primera fuente de confianza es que sean creíbles profesionalmente.

Integridad

El principio de integridad se refiere a la apertura, honestidad, coraje y sabiduría que demuestran los directivos al examinar críticamente sus actitudes y creencias personales y profesionales, a fin de resguardar y mejorar permanentemente su práctica en el ámbito educativo.

Probidad

El principio de probidad se cumple cuando la conducta cotidiana del equipo local de educación refleja un desempeño honesto, responsable, veraz y leal a su función, donde predomina el interés general sobre el particular.

HABILIDADES

Las habilidades son las capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr objetivos declarados¹². Las habilidades a desarrollar por los directivos de los servicios educativos locales son las siguientes¹³:

DESARROLLAR UN PENSAMIENTO SISTÉMICO

Pensamiento sistémico

Es la capacidad de comprender con una mirada amplia un tema o problema, relacionando todos los antecedentes y partes involucradas y considerando más de una perspectiva. El pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que «el todo es más que la suma de las partes».

Alinear una visión compartida

Los directivos son capaces de alinear una visión compartida cuando configuran creativamente visiones de futuro comunes que propicien un compromiso genuino y no un mero acatamiento. Los contextos emergentes, las tendencias locales y los aspectos clave deben ser analizados colectivamente para determinar sus implicancias y posibles resultados en una perspectiva global. Al construir una visión compartida, los equipos directivos aprenden que es contraproducente imponer una visión, por sincera que sea.

Interpretar y analizar críticamente información para la gestión

Los equipos directivos tienen la capacidad de distinguir la información relevante de aquella que no lo es y seguir con regularidad la trayectoria de los indicadores estratégicos y de operación. La información sirve de insumo para analizar las tendencias y la situación de cada establecimiento de forma crítica y realista. El objetivo es lograr una visión de los avances a nivel territorial en el ámbito pedagógico, psicosocial y de recursos, para hacer correcciones y gestionar cambios de manera oportuna.

[12] Sobre la base de Mineduc (2015); Servicio Civil (2015); Senge et al. (1998); Heifetz et al. (2012).

[13] Este conjunto de habilidades fundamentales es una selección y no implica que sean las únicas relevantes. Por lo mismo, invitamos a los equipos líderes a complementarlas con otras que les parezcan pertinentes e interesantes según su contexto y necesidades.

TRABAJAR COLABORATIVAMENTE

Liderar

La habilidad de liderar permite influir, movilizar y conectar a los directivos, profesores y comunidad para que afronten objetivos comunes y logren superar obstáculos a nivel territorial y en sus propias unidades educativas. Implica asumir los procesos de cambio y adaptarse a los nuevos desafíos, pero conservando los valores, las competencias y las orientaciones estratégicas sobre la base de un concepto central que, en este caso, es la educación como valor público. El liderazgo educativo requiere adaptarse, ser flexible, reconocer la diversidad, experimentar, aprender, reorganizar los sistemas y, fundamentalmente, tener conciencia de que todo cambio requiere tiempo.

Trabajar en equipo, crear y mantener relaciones interpersonales

Los directivos tienen la capacidad de convocar, coordinar y articular equipos directivos entre los establecimientos educacionales y los jefes del servicio, generando la confianza necesaria para lograr los objetivos y metas compartidas. Los equipos son un medio para desarrollar y gestionar las habilidades y talentos de las personas, de forma que puedan elaborar respuestas colectivas para problemas cambiantes y específicos.

Lograr aprendizajes colectivos

Para que los equipos aprendan colectivamente, los directivos del servicio local deben desarrollar la capacidad y habilidad de generar diálogos entre sus miembros, de manera de *suspender los supuestos individuales* y provocar un *pensamiento conjunto*. El aprendizaje en equipo acelera los procesos de cambio y permite que sus integrantes crezcan con mayor rapidez.

RELACIONARSE CON LA COMUNIDAD

Relacionarse con el entorno, articular redes y establecer alianzas

Es la capacidad que tienen los equipos directivos para identificar a los actores involucrados (*stakeholders* clave de

los ámbitos de educación y salud pública) y generar alianzas estratégicas que le agreguen valor a su gestión o permitan lograr nuevos resultados interinstitucionales, así como gestionar las variables y relaciones del entorno que legitiman sus funciones. Asimismo, es la capacidad para comunicar oportuna y efectivamente lo que sea necesario para facilitar la gestión institucional y afrontar situaciones críticas.

Construir relatos y comunicarlos efectivamente

Es la habilidad para transmitir mensajes de manera eficaz y fomentar que el destinatario los comprenda. Implica la capacidad de elaborar ideas y transmitir las con claridad; escuchar con atención y respeto las opiniones de los demás, en particular, cuando son distintas a las propias, y, finalmente, asegurarse de que los mensajes han sido bien comprendidos y apropiados por todos los actores involucrados. Una habilidad asociada a una comunicación en el territorio es el uso oportuno y adecuado de redes sociales como Facebook o Twitter.

NEGOCIAR Y RESPONDER A LAS CONTINGENCIAS

Negociar, argumentar y alcanzar acuerdos

Con el fin de facilitar acuerdos que cuenten con el apoyo y la aprobación de todos los involucrados, el directivo no debe evadir situaciones complejas o posibles conflictos, sino asumirlos con estrategia, flexibilidad, método y decisión. A través del diálogo, ha de intentar comprender su origen y probar alternativas de solución en conjunto con todos los interesados. Cuando corresponde, cumple el rol de mediador.

Manejar situaciones emergentes, crisis y contingencias

Es la capacidad para identificar y administrar situaciones emergentes, de presión, contingencia o conflicto y, al mismo tiempo, crear soluciones estratégicas, oportunas y adecuadas al marco institucional público.

CONOCIMIENTOS

Los conocimientos se refieren al conjunto de saberes adquiridos en procesos formales de educación, complementados por el aprendizaje que proporciona la experiencia profesional. Los conocimientos más relevantes para el ejercicio de la gestión y el liderazgo educativo local son los siguientes¹⁴:

POLÍTICA EDUCATIVA Y RELACIONES CON LA COMUNIDAD

Tendencias en educación

El equipo debe conocer los conceptos educativos que son relevantes en la actualidad, como el aprendizaje profundo, las nuevas habilidades para el siglo XXI y la coherencia institucional.

Inclusión y equidad

El equipo directivo debe manejar los conceptos centrales del debate acerca de inclusión y equidad educativa, las razones de su importancia, el marco legal chileno asociado al tema y estrategias o prácticas concretas para implementarlo.

Políticas nacionales e institucionalidad educativa

Los directivos deben estar familiarizados con los marcos legales y el ordenamiento jurídico institucional del sistema educacional chileno, incluyendo los objetivos y funciones de las instituciones del SAC y los niveles intermedio y micro (gestor local y establecimiento).

Gobernanza educativa local

El concepto de gobernanza se refiere a la forma de relacionarse y distribuir las decisiones y ámbitos de responsabilidad entre los niveles y órganos que integran el sistema educativo (macro, meso y micro). La gobernanza tiene relación con las medidas que garantizan una planificación, implementación y enseñanza efectiva. Los acuerdos de

[14] Este conjunto de conocimientos fundamentales es una selección y no implica que sean los únicos relevantes. Por lo mismo, invitamos a los equipos líderes a complementarlos con otros que les parezcan pertinentes e interesantes según su contexto y necesidades.

gobernanza educativa que implementan los distintos países van desde políticas centralizadas hasta estrategias completamente descentralizadas con autonomía en la gestión local. Ejemplos asociados a temas de gobernanza son el nivel de atribuciones que tienen los directivos de escuelas o el tipo de coordinación en red que se establece entre escuelas e instituciones de apoyo.

Formación ciudadana

El equipo debe estar familiarizado con las habilidades y contenidos básicos que son necesarios para la vida y la convivencia en una sociedad democrática, incluyendo temas como el Estado y sus instituciones, el desarrollo de la identidad local y el respeto de los derechos humanos. Junto con esto, debe conocer las principales estrategias formativas del área, como los contenidos y habilidades curriculares y las instancias de participación al interior de los establecimientos (centros de alumnos, consejos escolares y consejos de curso).

Factores de efectividad de los establecimientos

El equipo debe conocer los principales factores definidos por la investigación para caracterizar establecimientos efectivos, las formas en que operan los establecimientos educativos en el país, los tipos de liderazgo y estilos de trabajo más característicos, las distintas culturas escolares y la forma en que, en general, organizan su práctica cotidiana.

Factores de efectividad del nivel intermedio

El equipo debe conocer y distinguir los principales factores y prácticas asociadas a un trabajo efectivo del nivel intermedio.

ENSEÑANZA EFECTIVA Y DESARROLLO DOCENTE

Gestión del currículo y evaluación

El equipo local de educación debe estar familiarizado con la arquitectura actual del currículo nacional y algunos de los conceptos fundamentales que la estructuran, como los objetivos de aprendizaje, objetivos de aprendizaje transversales, ejes, habilidades y actitudes. Asimismo,

debe poseer una opinión fundada respecto de algunos temas de la discusión actual en torno al currículo nacional, como pertinencia, relevancia, exhaustividad y estructura.

Procesos de aprendizaje

El equipo debe contar con una visión propia para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los distintos niveles del sistema (parvulario, básico, medio, medio TP), incluyendo la dimensión cognitiva asociada a la adquisición de aprendizajes y las prácticas metacognitivas más pertinentes para evaluar sus procesos de desarrollo y adquisición.

Evaluación de aprendizajes

Los equipos directivos conocen de procesos evaluativos en distintos niveles como el institucional (autoevaluaciones, evaluaciones internas y externas) o el de aula, así como de tipos de evaluaciones, sus instrumentos, metodologías de análisis y sistematización de información a nivel individual y grupal. Un aspecto relevante en el ámbito pedagógico de las evaluaciones es distinguir su uso (evaluaciones para el aprendizaje; evaluación del aprendizaje o evaluación como aprendizaje). Finalmente, los equipos directivos cuentan con los conocimientos necesarios para analizar e interpretar los resultados de las evaluaciones externas nacionales e internacionales, así como su normativa y alcance.

Desarrollo profesional

Los equipos directivos deben manejar los conceptos fundamentales de desarrollo profesional, incluyendo estrategias de selección, inducción y retención de profesores, directivos y asistentes de la educación; procesos de evaluación, retroalimentación y capacitación de los actores escolares, en sintonía con los marcos legales de la actual política educativa.

PLANIFICACIÓN, LIDERAZGO Y GESTIÓN

Liderazgo escolar y cultura organizacional

El conocimiento de los tipos de liderazgo que se dan en una escuela permite comprender tanto las prácticas, tipos

y características de los líderes escolares como la cultura de trabajo, valores y estrategias necesarias para implementar procesos de mejora en el nivel escolar. Esto permite que se establezca estrategias y apoyos ajustados a las necesidades reales de las escuelas.

Mejoramiento y cambio

Los directivos deben reconocer e interiorizar las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio en las unidades educativas, los aspectos que las facilitan o dificultan, y los métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, uso y análisis de datos. Los directivos de todos los niveles del sistema educativo deben estar al tanto y actualizados respecto a las orientaciones nacionales en temas de calidad institucional y mejoramiento escolar, como los estándares indicativos de desempeño y el plan de mejoramiento educativo (PME).

Teoría de cambio o acción

Conocer cómo se aplica una teoría de cambio o acción es fundamental para cumplir los objetivos. La teoría de acción en la gestión local de educación es una declaración sobre causa y efecto. Generalmente, consiste en lo siguiente: «Si nosotros hacemos X... entonces sucederá Y». En otras palabras: «¿Qué acciones cree su equipo que debe realizar para producir los resultados deseados?». Contar con una teoría del cambio declarada permite vincular la estrategia con los planes de acción, facilitando la comprensión de los resultados que se desean obtener.

Metodología para planificar estratégicamente

Conocer las técnicas de planificación con sentido estratégico y operacional implica distinguir la diferencia entre declaración de visión, misión, objetivos estratégicos, operacionales, hitos temporales, indicadores de seguimiento y logro de objetivos.

Gestión de redes

El equipo debe conocer las principales características del trabajo en red con instituciones educativas, su potencial y fortalezas específicas, así como algunas estrategias con-

cretas para potenciar un trabajo en red exitoso. Asimismo, debe estar al tanto de la tradición nacional del trabajo en red, las formas en que este se ha producido y la manera en que se proyecta en la actualidad.

Gestión de sistemas de información y análisis

A partir de una información que cumpla con los requisitos de confiabilidad, relevancia y oportunidad, los equipos locales de educación crean sistemas de información académica y administrativa que les permiten realizar procesos de monitoreo de calidad y estados de avance de los objetivos estratégicos y operativos en los establecimientos educacionales. Con esta información, pueden apoyar de mejor manera la gestión de los directivos de las unidades educativas.

Gestión de proyectos

El equipo debe conocer los conceptos y técnicas de diseño y gestión de proyectos, así como el uso y la mantención de recursos y el seguimiento presupuestario. Para esto, los directivos tienen que estar familiarizados con las metodologías y técnicas para diseñar, implementar y dar seguimiento a programas y proyectos, identificando los hitos fundamentales de sus etapas y los tipos de resultados esperados.

Administración de recursos humanos

Los equipos directivos deben conocer los aspectos normativos sobre leyes sociales, en particular, los relativos a la carrera docente, los procesos de selección y contratación (en general y vía ADP), los procesos de inducción y desvinculación del cargo, así como los de desarrollo profesional, entre otros.

Administración de recursos financieros/contables

El equipo local de educación debe manejar conceptos asociados a la administración, seguimiento y control financiero, en particular, la normativa de uso de los recursos en el ámbito público y cumplir con los estándares nacionales e internacionales establecidos en todo organismo público nacional, para su rendición de cuentas y transparencia.

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: Líderes 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: Líderes 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. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Anderson, S., Mascal, 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.* (pp. 378-408) *Journal of School Leadership*, 17(4)

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.

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., Cívís, 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 Zárate, 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*. (pp. 47-64) *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1),

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*. pp. 42-48 *Phi Delta Kappan* 97(3)

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/cursosCanada2015/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 Raczyński, 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*. Brasília: 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.

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

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: IIPE-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_sm-change-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 systematically: 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-desafiantetarea-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., Osorio, A. y Berkowitz, D. (2016) *Perfiles de Cargos de Nivel Superior de los futuros Servicios Locales de Educación*. 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 Educacional 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

TODOS
POR
CHILE

