

AGENCIAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE NIVEL INTERMEDIO: UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN EN CONSTRUCCIÓN

MIDDLE-LEVEL PUBLIC EDUCATION AGENCIES: A RESEARCH FIELD UNDER CONSTRUCTION

Simón Rodríguez Espinoza¹

Resumen: Las agencias de educación que operan en los niveles intermedios del sistema público han cobrado relevancia en las últimas décadas. El presente artículo parte de la base que su conocimiento en las ciencias sociales se encuentra en etapas iniciales de desarrollo. Como aporte a esta situación, se describen líneas de estudios y presentan distinciones conceptuales para su conocimiento. En primer lugar, se justifican las agencias de educación pública de nivel intermedio como un tema de conocimiento en ciencias sociales y se propone una definición. En segundo lugar, se describen dos líneas de investigación que la abordan. Una primera corresponde al estudio de la gestión y organización escolar, con claves conceptuales asociadas a los movimientos de efectividad y mejora escolar. La segunda línea corresponde a la administración y políticas públicas, con claves conceptuales de gobernanza y descentralización. Finalmente, se sostiene que teorizar sobre las agencias conlleva dos movimientos: por una parte, implica abordar el problema del aprendizaje y transformación dentro de una institucionalidad pública y, por otra parte, implica comprender su influencia diferencial y agregada en una red de establecimientos escolares.

Palabras claves: Agencias de Educación Pública, Nivel intermedio del Sistema Escolar, Administración Pública, Gobernanza, Mejora Escolar.

Abstract: Education agencies operating at the intermediate levels of the public system have gained relevance in recent decades. This article assumes that their knowledge in the social sciences is at the initial stages of development. As a contribution to this situation, this article describes lines of study and presents conceptual distinctions for their knowledge. First, middle-level public education agencies are justified as a subject of knowledge in the social sciences and a definition is proposed. Second, two lines of research that have addressed it are described. The first corresponds to the study of school management and organization, with conceptual keys associated with the school effectiveness and improvement movements. The second line corresponds to public administration and policies, with conceptual keys to governance and decentralization. In the final section, it is argued that theorizing about agencies involves two movements. On the one hand, it involves addressing the problem of learning and transformation within a public institutional framework. On the other hand, it involves understanding their differential and aggregate influence on a network of schools.

Keywords: Public Education Agencies, Middle Level School System, Public Administration, Governance, School Improvement.

Recibido: 17.12.2021 / Aceptado: 18.04.2022

¹ Magíster en Gestión y Dirección Escolar, Programa Doctorado Universidad Diego Portales, email: simonrodriguez@mail.udp.cl, ORCID: 0000-0001-7526-2820

¿Por qué producir conocimiento sobre agencias de educación públicas de nivel intermedio?

Gran parte de los sistemas escolares públicos en el mundo operan con la presencia de entidades en sus niveles intermedios (Anderson, 2017a). Su emergencia como objeto de conocimiento tiene como antecedentes las formas de gobierno en que se despliega un Estado, como también su “redescubrimiento” como unidad de análisis clave en la investigación y desarrollo de reformas educativas impulsadas en las últimas décadas (Leithwood, 2010; Trujillo 2013). Dentro del horizonte de los sistemas educativos contemporáneos se encuentra el logro de un sistema escolar en la que todas las niñas, niños y jóvenes participen en experiencias de aprendizajes nutritivos y habilitantes para sus trayectorias vitales. La pregunta por el papel que, en este desafío, juegan las agencias de educación pública de nivel intermedio ha llevado a identificarlas como un objeto de desarrollo y estudio.

Surgen entonces las preguntas ¿qué es lo que se estudia?, ¿y cómo se construye el conocimiento de lo que se estudia? En cuanto a las agencias de educación pública de nivel intermedio, el estado de elaboración teórica se encuentra en etapas iniciales, marcada por una difusión conceptual y teórica. Sostengo este punto en dos antecedentes: por una parte, las diferentes maneras que se nombra en la literatura académica, lo que es una señal de un lenguaje en construcción². Por otra parte, un grupo importante de estudios se inspiran en problemas y preguntas aplicadas, con menor discusión de enfoques teóricos y conceptos desde el cual se conoce. Como señala Archer (2014), el desarrollo de un conocimiento robusto en ciencias sociales implica reconocer la conexión de tres dimensiones. Qué es lo que se conoce, lo que corresponde a una dimensión ontológica; cómo se puede conocer, que corresponde a la dimensión epistemológica; y cómo se elabora lo conocido, que corresponde a la dimensión teórica. En virtud de esta conexión “el analista social práctico necesita saber no solo qué es la realidad social, sino también como empezar a explicarla antes de enfrentar el problema específico que desea investigar”³ (p. 34).

El objetivo que se propone este artículo es aportar en la teorización de las agencias de educación pública de nivel intermedio. Considero que aportar a su teorización da sustento a delimitarlo como tema y objeto de conocimiento en ciencias sociales. En esta tarea, el presente trabajo se basa en un corpus de artículos académicos, capítulos de libros e informes técnicos elaborados principalmente en Estados Unidos, Canadá, Chile, y en menor cantidad en países de Europa y por organismos internacionales, tanto en español como en inglés. El tema que los identifica es abordar el distrito escolar, servicios locales u oficinas de niveles intermedios. A partir de su revisión, el artículo desarrolla tres puntos: nombrar lo que son, describir dos líneas de estudios y proponer distinciones conceptuales que pueden nutrir la investigación. Pasaremos a revisar el primero de estos tres puntos.

² Estas entidades se nombran de diferentes formas. Por ejemplo: distrito escolar (*school district*), autoridades locales de educación (*local education authorities*), liderazgo intermedio (*middle leadership*), liderazgo de sistema (*system leadership*), administración local (*local administrator*), Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL, en Perú); y en Chile, sostenedor y Departamentos Provinciales de Educación.

³ Cursivas son originales del texto citado.

¿Qué son las agencias de educación públicas de nivel intermedio?

Un primer paso es su identificación a nivel descriptivo. Al respecto, estas agencias se configuran en torno a cinco características: i) forman parte del aparato público del Estado; ii) se ubican dentro de la estructura del sistema escolar entre un nivel micro de establecimientos escolares y el nivel central de un Estado; iii) cuentan con responsabilidades y atribuciones formales administrativas directas respecto de una red de establecimientos en un territorio; iv) presentan un diseño organizacional compuesto por diversidad de unidades y personal; v) sus acciones influyen en el trabajo de centros de educación inicial y establecimientos de enseñanza básica (primaria) y/o media (secundaria) de un territorio. En base a estas características, es posible reconocer la cualidad de “nivel intermedio”, tomando distancia de la estructura que cada Estado posee. Este último punto quiere decir que cada Estado presenta formas propias de gobernanza subnacionales y locales, como por ejemplo federaciones, regiones, subregiones o provincias⁴; manteniendo como característica transversal la ubicación en el nivel intermedio del sistema escolar.

Si nos detenemos en las cinco características anteriores, es posible reconocer otros tipos de agencias que coexisten y que comparten algunas de estas. Se distinguen al menos los siguientes tres tipos: agencias de asistencia y formación profesional, organizaciones gremiales o civiles, agencias de evaluación y fiscalización de recursos y políticas. Todos estos tipos comparten las mismas tres características: ubicarse en el “nivel intermedio” del sistema escolar, contar con una organización compuesta por unidades y personal, e influir en alguna medida con su acción en el trabajo que realizan establecimientos escolares. Tal como se presenta en la tabla 1, lo que principalmente distingue las agencias de educación pública de otras agencias de nivel intermedio es que cuenta con responsabilidades y atribuciones administrativas directas respecto de una red de establecimientos escolares de un territorio, unida a que forma parte del aparato público del Estado.

Tabla 1: Tipos de agencias de nivel intermedio. Elaboración propia.

| | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|---|--|--|
| Tipos de agencias | Agencias de educación públicas | Centros de estudios, Universidades ⁵ , fundaciones o entidades de asistencia técnica profesional | Organizaciones gremiales o civiles (sindicatos de docentes, profesionales de educación, asociación de padres, entre otros) | Agencias de evaluación y fiscalización de recursos y políticas |
| | Características | | | |
| Forman parte del Estado | | | | |

⁴ Por ejemplo, en el informe “Panorama de la Educación 2012” publicado por OCDE se realizan definiciones de gobierno central, gobierno local, provincia o región, subregión y gobiernos estatales en sistemas federales, para el análisis del indicador D6 referido a ¿Quién toma las decisiones claves en los sistemas educativos? (pp. 515 – 516)

⁵ La excepción en este tipo de agencias intermedias son las Universidades estatales locales, ya que estas forman parte del aparato público. Aun con esto, mantienen el no presentar responsabilidades administrativas directas respecto de una red de establecimientos.

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Ubicado en nivel intermedio del sistema escolar | | | | |
| Responsabilidades y atribuciones administrativas directas | | | | |
| Organización compuesta por diferentes unidades y personal | | | | |
| Influencia en el trabajo de establecimientos escolares | | | | |

Un segundo paso necesario de realizar es una lectura de mayor abstracción en base a las características presentadas en los párrafos anteriores. En efecto, es posible distinguir tres elementos que definen a las agencias de educación pública de nivel intermedio:

El “para que”, o su propósito: considerando que una característica diferenciadora son las responsabilidades y atribuciones administrativas directas que influyen en una red de establecimientos, surge la pregunta sobre el propósito de esta característica. Se reconoce que el propósito central es el núcleo del sistema escolar: el aprendizaje y su enseñanza. Lo propio de las responsabilidades, atribuciones e influencia se define con relación a este núcleo de aprendizaje y enseñanza.

El “desde donde”, o su localización: su existencia en un contexto institucional implica interactuar con otros actores y agencias ubicadas tanto en nivel central, en el mismo nivel intermedio, como en nivel micro. Por tanto, emergen las nociones de conexión, complementariedad y relaciones de interdependencia para desempeñar sus funciones esenciales, de modo que contribuye más allá de lo que las partes podrían generar o acumular por sí solas (Honig, 2008).

El “como”, o su operación: los mecanismos, reglas, prácticas y comprensiones mediante los cuales despliega y pone en ejercicio su propósito es materia de estudios. En este sentido, emergen dos facetas que buscan comprender y explicar esta operación: por una parte, al ser integrante del aparato público, su dimensión de administración pública y gobernanza. Por otra parte, una dimensión de organización que busca lograr un desempeño y resultados de manera eficiente y de calidad, relacionado con la efectividad y mejora escolar.

A partir de estos elementos, se propone como definición que las agencias públicas del nivel intermedio son una construcción política – organizacional en torno al núcleo técnico del aprendizaje y la enseñanza escolar. Su trabajo implica relaciones de interdependencia con agencias y actores tanto del propio nivel como de otros niveles, contribuyendo a este núcleo técnico más allá de lo que cada parte puede generar o acumular por si sola. Al ser una construcción política – organizacional, implica que deben hacerse cargo de mantener, transformar y aprender en el marco de una institución pública.

En las siguientes secciones pasaremos a revisar dos líneas de estudio que abordan esta temática: la gestión y organización escolar, y la administración y políticas públicas.

Agencias de educación pública de nivel intermedio desde la gestión y organización: poner el foco en efectividad y mejora escolar

Como fue mencionado en el primer párrafo de este artículo, el estudio de los niveles intermedios tiene como una de sus fuentes abordar el desafío de generar y sostener un sistema escolar habilitante y nutritivo para todas las niñas, niños y jóvenes. Este desafío, propio de los sistemas escolares modernos, se ha visto fuertemente interpelado desde 1960 en adelante. Por una parte, se publican trabajos que informan de la mayor influencia de factores estructurales y sociales en el rendimiento de estudiantes, como por ejemplo estatus socioeconómico, raza y otras variables del entorno familiar y comunitario (Trujillo, 2013). Por otra parte, se pone en discusión el efecto de reformas curriculares por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad (Murillo, 2003). Es en esta discusión que cuestiona el propósito del sistema escolar que surgen los movimientos de eficacia y mejora escolar (Murillo, 2005).

Los movimientos de eficacia y mejora escolar sitúan el problema desde una posición pragmática. Es decir, se orientan principalmente a identificar las variables y factores que evidencien más peso explicativo respecto de los resultados que un sistema escolar pretende alcanzar. Su pregunta principal es cómo y cuánto se va logrando, con el supuesto fundamental de que, dada ciertas condiciones, todos los niños, niñas y jóvenes pueden aprender (Murillo, 2003). A la base de esta pregunta y orientación se presenta la noción de secuencialidad y causalidad, de modo que busca conocer los factores y variables de desempeño que influyen en los logros o resultados alcanzados. En definitiva, el sistema escolar como objeto de estudio se concibe y elabora como una organización, la que es posible de conocer al ser una realidad objetiva y disponible de acceder, describir y comprender⁶.

En particular sobre las agencias de educación de nivel intermedio, la literatura identifica preguntas y preocupaciones diferentes. Tomando como base los trabajos de Anderson (2006, 2017b), en un primer momento las investigaciones publicadas entre 1970 -1980 buscaron conocer el papel de los distritos en la implementación de programas impulsadas por niveles centrales, así como su rol en la promoción y difusión de innovaciones y prácticas de escuelas efectivas dentro de una red mayor de establecimientos. En un segundo momento la atención se orientó a estudiar las características de agencias intermedias que promueven procesos de mejora en cada establecimiento y entre establecimientos, junto con estudios de distritos escolares con altos resultados o académicamente eficaces. El foco de este momento se debe a la constatación de que la mejora escolar se produce considerando también la influencia y mediación de los niveles intermedios del sistema escolar. Un tercer momento corresponde a estudios publicados desde 2010 en adelante, que buscan conocer cómo las agencias de educación de nivel intermedio promueven el desarrollo y aprendizaje de líderes escolares y docentes mediante el apoyo y asistencia profesional, y las modificaciones organizacionales que conlleva integrar esta tarea y responsabilidad (Honig et. al., 2010; Goldring et. al, 2018).

⁶ Sobre este último párrafo, se especifican dos aspectos: i) tanto la eficacia como la mejora escolar parten con la noción de la escuela como centro del cambio. El ejercicio en este artículo es de ampliación a niveles agregados del sistema escolar; ii) los movimientos de eficacia escolar y de mejora escolar presentan distinciones respecto del conocimiento construido, lo cual escapa al alcance del presente artículo. De igual forma, como indica Murillo (2003, 2005) ambos movimientos han mostrado, por un lado, cuáles son los elementos sobre los que hay que trabajar para conseguir optimizar los niveles de calidad y, por otro, cómo hay que hacerlo.

En resumen, la comprensión respecto del papel del nivel intermedio en la efectividad y mejora escolar transita entre las nociones de: i) administrador y transmisor de innovaciones y prácticas⁷, ii) mediador e intérprete de políticas nacionales, iii) diseñador y constructor de los sistemas locales de educación, y iv) de catalizador y promotor de capacidades profesionales y procesos de mejora a niveles agregados.

En cada uno de estos momentos se han abordado de manera transversal temas claves para el conocimiento en este campo desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. En particular, se ha estudiado la influencia en el rendimiento de estudiantes y en el trabajo de una red de establecimientos, la identificación y descripción de variables y prácticas que explican esta influencia, y el conocimiento de estrategias para la asistencia y apoyo a líderes y docentes de establecimientos escolares.

Con relación a la influencia, la literatura permite sostener la relevancia del nivel intermedio en la mejora escolar. Junto con esto, se identifican limitaciones metodológicas de estas investigaciones. Respecto del primer punto, un reporte de casos internacionales identificó como hallazgo el rol fundamental que desempeña el “nivel intermedio” en la calidad y mejora de sistemas locales (Mourshed et al., 2012). Este reporte se basó en una muestra de 20 sistemas educativos de los cinco continentes, diversos en sus tamaños y en sus estructuras de descentralización administrativas. Los sistemas educativos se clasificaron en un grupo con evidencias de mejoras promisorias (2 o 3 años) y en otro grupo con evidencias de mejoras sostenidas (5 años o más), a partir de evaluaciones nacionales e internacionales realizadas desde 1980 en adelante. Los autores de este reporte representaron su hallazgo mediante una analogía informática, en la cual el nivel intermedio es el “sistema operativo” que actúa como una interfaz entre establecimientos educativos y unidad central de educación. De hecho, se señala que:

A medida que los sistemas educativos que analizamos avanzan en su trayecto de mejora, parecen depender cada vez más de este nivel intermediario entre el centro y las escuelas para sostener la mejora. El nivel intermediario le otorga al sistema tres cosas importantes: le brinda apoyo práctico y específico a las escuelas, sirve de amortiguador en las comunicaciones entre la escuela y el centro, y comparte e integra las mejoras entre las escuelas. (Mourshed et. al., 2012; p. 61 y 62).

Otra base de conocimiento respecto de la influencia de agencias de educación de nivel intermedio son diferentes investigaciones locales, las que se han producido principalmente en Estados Unidos y Canadá. Estas investigaciones presentan un diseño de casos positivos, lo que implica identificar distritos escolares similares en composición de estudiantes y características de establecimientos, pero con diferencias en sus resultados académicos. En base a esta identificación, que puede abarcar casos individuales como casos múltiples, se examinan las acciones que desarrollan para comprender sus resultados. El conocimiento elaborado a partir de la revisión de estudios de casos positivos evidencia que las agencias de educación de nivel intermedio sí influyen, aportando al trabajo de cada establecimiento y en un nivel agregado entre establecimientos, en diferentes puntos de inicio de la mejora, y considerando diversidad de tamaño y poblaciones de estudiantes con diferentes características (Anderson,

⁷ Aun siendo planteado por Ríos (2020), desde la perspectiva de gobernabilidad y gobernanza, resulta de igual forma una metáfora relevante la “creencia de que los actores de nivel intermedio son simples “correas de transmisión” de demandas y políticas entre las escuelas y los espacios de elaboración de políticas” (p. 98).

2017b; Leithwood, 2010). El conocimiento específico sobre las acciones que realizan se revisará en párrafos posteriores de este artículo.

Respecto de las limitaciones de las investigaciones que abordan el rol de agencias de educación de nivel intermedio en la efectividad y mejora escolar, estas se centran en dos puntos: métodos y criterios de selección y comparación de casos; y la no inclusión de factores sociopolíticos y contextuales en el diseño y análisis de los estudios. Sobre el primer punto, Leithwood (2010) da cuenta de dos limitaciones en diseños de casos positivos: por una parte, la selección de casos se basa en evidencias que permiten hacer afirmaciones causales débiles. Por otra parte, este tipo de diseño no permite distinguir las características necesarias y exclusivas de distritos con rendimiento superior de aquellas características que son suficientes.

Respecto del segundo punto, la revisión y análisis de estudios realizado por Trujillo (2013) reportó dos sesgos que limitan un análisis más complejo. Uno de estos sesgos es que muy pocos estudios incluyen temáticas sociopolíticas presentes en el trabajo de estas agencias. Por ejemplo, las relaciones de los líderes de los distritos, la formación de coaliciones, el reconocimiento explícito de las estructuras de poder y/o las consideraciones de los contextos sociales o históricos de las comunidades que conforman las experiencias de mejora de los distritos. Un segundo sesgo es que los estudios no incluyen la “dimensión normativa”. Es decir, el reconocimiento por parte de los líderes del distrito de las concepciones o creencias de los educadores sobre los estudiantes, los esfuerzos para desarrollar normas compartidas y los intentos explícitos de cultivar altas expectativas para la enseñanza y el aprendizaje. En definitiva, los argumentos de Leithwood y Trujillo no desconocen la influencia de los distritos en el trabajo de escuelas y rendimiento de estudiantes. Más bien ilustran que el enfoque conceptual y metodológico en el que se inscriben las investigaciones realizadas no han recogido evidencias que representen toda la gama de rendimiento de los distritos. Igualmente, este enfoque no ha integrado la complejidad y el carácter altamente contextualizado en el cual se desenvuelve el trabajo de los distritos, lo cual tampoco es visible en resultados de mediciones estandarizadas. En tanto que los niveles intermedios influyen en el trabajo de establecimientos escolares, se advierte el peligro de descontextualizar las conclusiones a los cuales llegan los estudios publicados.

Un segundo tema clave de los estudios de eficacia y mejora escolar es el conocimiento sobre características y prácticas generales que se relacionan con los resultados alcanzados. Una de estas características corresponde al papel clave de los responsables que lideran y gestionan la agencia educativa local. Quienes ocupan estas posiciones enfrentan retos y toman decisiones que influyen en las trayectorias de un conjunto de establecimientos. A partir del reto clave de mejorar resultados y cerrar brechas, principalmente en estudiantes en condiciones difíciles; se pasa a abordar desafíos tanto de diseño y adaptación de la organización local, como desafíos en la formulación de políticas y fomento de expectativas profesionales del sistema local. Un aspecto específico de estas modificaciones se inscribe en la definición de estrategias y enfoques de apoyo a establecimientos y sus estudiantes (Anderson, 2006).

Continuando en este foco, un importante aporte es realizado por Kenneth Leithwood en un artículo publicado en el año 2010. Este trabajo presentó como propósito elaborar una síntesis de evidencias sobre características de distritos que han reducido las diferencias de rendimiento entre diversos grupos de estudiantes, incluidos estudiantes en riesgo de fracaso escolar. En concreto, se basó en el análisis de 31 artículos publicados entre los años 1998 - 2009,

los cuales fueron seleccionados aplicando los siguientes criterios: estar publicados en revistas arbitradas, presentar evidencias de asociación entre características de los distritos y algún resultado en estudiantes, y/o describir con detalle prácticas reconocidas de alto rendimiento dentro del distrito. Este estudio definió el rendimiento de los distritos como rendimiento de estudiantes, excluyendo otros tipos de resultados de establecimientos, como por ejemplo la implementación exitosa de iniciativas o de procesos en escuelas. Con relación al cuerpo y método de análisis, los artículos que formaron parte de esta revisión presentaban evidencias producidas por estudios de casos atípicos, y que corresponden a distritos de Estados Unidos⁸ y un estudio realizado en Alberta, Canadá. El resultado de esta revisión identificó diez características que se presentan sintéticamente en la tabla 2:

Tabla 2: Diez características de distritos de alto rendimiento (Leithwood, 2010)

| | |
|---|--|
| <p>Presencia de un conjunto de creencias ampliamente compartidas sobre el rendimiento de los estudiantes, con expectativas de cerrar brechas entre establecimientos y estudiantes, y elevar los logros a nivel general</p> | <p>*Implementación de una fuerte inversión en el liderazgo pedagógico a nivel de escuela y de distrito</p> |
| <p>Desarrollo de un enfoque de enseñanza y aprendizaje, con normas o estándares de rendimiento para todos los estudiantes</p> | <p>Desarrollo de un enfoque de mejora específico y por etapas, con procesos graduales de ampliación en los esfuerzos, articulándolo con políticas y procedimientos existentes, y movilizand las capacidades presentes en las escuelas y distrito</p> |
| <p>Desarrollo de sistemas locales de rendición de cuentas, con uso de evidencias para la planificación, supervisión del progreso y del aprendizaje organizacional, y responsabilizando a líderes de escuelas y del nivel intermedio de los resultados</p> | <p>*Implementación de un enfoque claro de desarrollo profesional integrado a los puestos de trabajo en todo el distrito, tanto para líderes como para profesores</p> |
| <p>Cultivo de percepción de eficacia en todo el distrito, creando entornos y ofreciendo oportunidades a profesores y líderes escolares para desarrollar experiencias profesionales;</p> | <p>Desarrollo de un compromiso de carácter estratégico con las políticas y recursos del nivel central, respondiendo a iniciativas y detectando oportunidades en beneficio de las prioridades del distrito</p> |
| <p>Construcción y mantención de comunicación y buenas relaciones entre el personal de oficina local, entre profesionales de establecimientos y con agentes u organizaciones externas</p> | <p>Alineación de estructura interna y de procesos de soporte financieros, de personal y administrativos.</p> |

En el conjunto de estas diez características, las que presentaron más evidencias fueron dos: i) implementación de un enfoque claro de desarrollo profesional integrado a los puestos de trabajo en todo el distrito, con 21 estudios que proveen evidencia en esta característica; y ii)

⁸ Seis son estudios realizados en el distrito 2 de la ciudad de Nueva York, tres en San Diego, cuatro en Texas, y 16 en una diversidad de distritos

inversión en liderazgo pedagógico a nivel de distrito y escuelas, con 16 estudios con evidencias en este aspecto.

Revisiones posteriores reportaron resultados similares. A saber, la presencia de estas características en estudios de casos positivos, y que las características de distritos efectivos presentan efectos en el rendimiento de estudiantes (Leithwood y Azah, 2017). En efecto, una revisión basada en 50 documentos de diversas fuentes (artículos en revistas con revisión de pares, libros e informes) reportó que contar con una misión y expectativas altas, planes de estudio alineados, estructuras organizativas coherentes, el desarrollo de un fuerte liderazgo pedagógico y el aprendizaje profesional integrado al trabajo se asocia con la eficacia del distrito en el 64-80% de los estudios revisados (Trujillo, 2013).

El tercer tema es el conocimiento sobre agencias de educación públicas del nivel intermedio que asisten y apoyan a líderes y docentes de establecimientos escolares. Al respecto, se sostiene que la comprensión a la base es que el cambio y mejora pueden ser más fácilmente generados en la relación con un soporte externo especializado (Aziz dos Santos, 2020). Así mismo, la investigación da cuenta que este apoyo implica a lo menos tres puntos: diversificar las estrategias de apoyo y asistencia profesional, construir una sociedad de pensamiento y acción para la mejora entre profesionales de agencia intermedia y profesionales de establecimientos, y adaptar el diseño organizacional de estas agencias para sostener prácticas y recursos en profesionales de apoyo. Se describe con mayor detención cada uno de estos puntos en los párrafos siguientes.

Sobre las estrategias de apoyo y asistencia profesional, la literatura identifica tres tipos de estrategias: un apoyo común que fije metas y brinde recursos generales, un apoyo diferenciado, y un apoyo dialogante. El apoyo común corresponde a objetivos, actividades y recursos disponibles para todos los establecimientos, en función de planes generales locales y con una menor contextualización a las condiciones de cada caso. En el apoyo diferenciado se adaptan recursos y actividades en función de condiciones de cada establecimiento y director o directora escolar, con el fin de alcanzar los objetivos generales. El apoyo dialogante es una estrategia basada en el aprendizaje conjunto en base a focos de mejora (Anderson, 2017; Anderson et al., 2012).

Sobre el segundo punto del apoyo como una sociedad de pensamiento y acción para la mejora, se cuenta con investigaciones que la conceptualizan desde un enfoque sociocultural y cognitivo del aprendizaje (Honig, 2008). Desde este enfoque, la base del trabajo conjunto entre profesionales de escuelas y profesionales de agencia de nivel intermedio es el aprendizaje profesional. Además, el concepto de liderazgo pedagógico de todo el sistema (Bantwini & Moorosi, 2017) resuena con este enfoque, entendiendo que el foco de este liderazgo es mantener la enseñanza y aprendizaje como criterio principal de la toma de decisiones. En particular, estudios indican como prácticas el modelamiento situado y en la acción, la elaboración y uso de herramientas locales, la amortiguación de diferentes solicitudes, la intermediación con otros actores y agencias locales, y la mantención en el tiempo de la comunicación y atención para un trabajo conjunto. En definitiva, se movilizan acciones y recursos profesionales que construyen una sociedad para la mejora (Honig, 2012; Honig & Rainey, 2014; Stosich, 2020).

Respecto del tercer punto del diseño organizacional de agencias, investigaciones dan cuenta que distritos que invierten esfuerzos en el apoyo y asistencia a escuelas rediseñan sus

unidades y funciones, tanto de profesionales que cumplen con la tarea de apoyo, como de las otras unidades que son parte de estas agencias (Honig, 2013a, 2013b; Goldring et. al, 2018; Honig & Rainey, 2019). En efecto, los casos que han estudiado este tema identifican a lo menos los siguientes movimientos: se ubican a profesionales a cargo del apoyo en un nivel de alta responsabilidad dentro de la agencia local, la asignación de recursos se encuentra alineada con las prioridades y enfoque de mejora de esta agencia, se definen tiempos protegidos para el apoyo técnico con escuelas, y se definen y revisan criterios para la distribución del número de establecimientos que apoya cada líder intermedio. Por el contrario, se presentan estudios que dan cuenta que la mayor insatisfacción respecto del apoyo del distrito reportado por directores escolares se explica por las dificultades en la provisión de recursos y de oportunidades de desarrollo profesional, la falta de visibilidad del distrito y la capacidad de respuesta al cambio, lo que en conjunto genera pérdida de confianza en el trabajo distrital (Bantwini & Moorosi, 2017). Igualmente, estudio de casos dan cuenta que diseños organizacionales tradicionales o con menos sustento en nuevos conocimientos sobre el apoyo pueden influir en un desarrollo estratégico y operativo débil de la asistencia técnica pedagógica en el territorio (Anderson et. al, 2021). En definitiva, el conocimiento sobre el diseño y adaptación organizacional de agencias de educación pública de nivel intermedio ha llevado a construir la noción de “transformación de la oficina central” (Honig et. al, 2010; Goldring et. al.; 2018), junto con abrir y explorar conceptos asociados al estudio del aprendizaje organizacional (Honig, 2008; Farrell y Coburn, 2016).

Agencias de educación pública de nivel intermedio desde la Administración y Políticas Públicas: poner el foco en la gobernanza.

Las agencias de educación pública de nivel intermedio se inscriben en un contexto institucional que se ha modificado considerablemente a causa de transformaciones en dimensiones sociológicas, políticas y económicas⁹, tanto de la sociedad como de las instituciones públicas (Wollman, 2004; Aguilar, 2007; Rosas et.al., 2012). A nivel general, estas transformaciones ponen en discusión la capacidad para gobernar, las acciones de relación del gobierno con la sociedad y las condiciones de posibilidad para gobernar. A nivel de sistema educativo, implica abordar el conocimiento respecto de cómo se gobiernan los sistemas educativos (Cuenca, 2020). El registro de esta dimensión sociopolítica de la educación conduce a la conceptualización sobre gobernanza, descentralización y responsabilización¹⁰, en la que confluyen disciplinas de la Administración Pública y Políticas Públicas.

En el campo de la Administración Pública y Políticas Públicas, se presenta desde 1990 un debate respecto de las nuevas relaciones entre Estado y sociedad. En efecto, emerge con fuerza la presencia de actores diferentes con los cuales el gobierno necesita interactuar para fines de dirección y coordinación. Esto es una distinción relevante con el enfoque centrado en la gobernabilidad, que comprende que un gobierno bien equipado, con recursos, capacidades y

⁹ Dentro de los factores que indica Aguilar (2007) se encuentran: complejización y alta diferenciación de sociedad contemporánea, crisis de los gobiernos como factor de desgobierno, percepción social de servicios públicos de calidad baja o variable, democratización del régimen político, distribución del poder entre varios actores, desterritorialización de la economía. Todas estas se relacionan con transformaciones políticas, económicas y sociológicas.

¹⁰ En base al análisis realizado por Falabella y De la Vega (2016), se comprende “responsabilización y rendición de cuentas”, y en inglés *accountability*, como términos similares que abordan el problema de quien asume responsabilidades y sobre que de la oferta educativa se hace responsable.

poderes apropiados es suficiente para dirigir la sociedad y desarrollar políticas. A diferencia de este enfoque, el debate se volcó al diseño de un “sistema de gobierno” que convoque e incluya una mayor participación y empoderamiento de otros agentes y ciudadanos (Ríos, 2020). El estudio sobre las formas que adopta el Estado y las modalidades en que opera el poder en este nuevo contexto da pie a la elaboración del concepto de gobernanza (Cuenca, 2020).

En general, la gobernanza contiene los siguientes aspectos: i) se refiere al proceso social de definición del sentido de dirección y de la capacidad de dirección de una sociedad; ii) es un proceso estructurado institucional y técnicamente; iii) es un proceso que implica una acción colectiva en el cual participan múltiples actores¹¹ en su diseño y realización; iv) toma forma y contenido a partir de la interlocución incluyente, simétrico, racional y pacífica; v) requiere de una agencia de gobierno que resuelva o facilite la existencia de cooperación entre interlocutores y la efectividad de las acciones; vi) implica una influencia y un juego de “acoplamiento recíprocos” entre gobierno y sociedad que cambia según las capacidades informativas, cognoscitivas, tecnológicas, organizacionales, políticas y productivas de quienes interactúan; y vii) es un concepto que describe y explica la descentralización que caracteriza el proceso de dirección y el carácter de sistema de la sociedad moderna (Aguilar, 2007; Rosas et. al, 2012).

En específico al concepto de gobernanza educativa, esta se entiende como la compleja interacción entre las instituciones existentes, normas, valores y actores. La gobernanza educativa se define por cinco factores: el grado de descentralización del sistema en su conjunto; el tipo de financiamiento público-privado; los mecanismos de rendición de cuentas que se establecen y los actores relevantes que participan en la definición de la política educativa, además de sus intereses e incentivos (Vaillant, 2012). En el contexto de un sistema escolar público, el nivel intermedio como agencia de gobierno ha cobrado fuerza a partir de las tensiones entre dirección por parte del gobierno central, participación democrática de actores locales y contexto de mercado entre escuelas (Hargreaves & Shirley, 2019).

Dentro del marco de gobernanza se presenta la noción de descentralización. La distribución de responsabilidades entre autoridades nacionales, locales y establecimientos escolares es un asunto que suscita mucha controversia en las políticas educativas (Parcerisa y Verger, 2016; OCDE, 2012). En términos conceptuales la descentralización es un fenómeno esencialmente político, en el que se traspa el ejercicio del poder institucional desde el nivel central a niveles subnacionales del Estado. En concreto, se manifiesta en facultades, competencias, recursos y autonomía en decisiones. Se distingue de la desconcentración, ya que en este caso aun cuando quien debe tomar la decisión está localizado a nivel regional o local, se sigue respondiendo por el resultado de sus decisiones ante el nivel central. En consecuencia, la descentralización opera en torno a dos dimensiones: localización de la decisión (quien decide) y responsabilidad del decisor (ante quien responde) (Cox, 2003; Cifuentes et. al, 2017).

La literatura consultada identifica diferentes diseños de descentralización del sistema escolar. De hecho, un estudio que analizó nueve sistemas escolares internacionales reportó en sus conclusiones la no presencia de un tipo estándar de organización. En específico, los nueve

¹¹ Diferentes actores institucionales, sociales y no gubernamentales se relacionan en un determinado territorio para generar políticas públicas en un área determinada (Ríos, 2020).

casos analizados presentaron diferentes marcos de descentralización y gobernanza, desde altamente descentralizados a otros con mayor centralización, encontrando cada uno fórmulas particulares para distribuir el poder político (Uribe et. al., 2016).

Otra evidencia respecto de la distribución de áreas y localización de decisiones en sistemas escolares es el informe “Panorama de la Educación” publicado por OCDE en el año 2012. En este reporte se presenta una sección cuyo título es ¿Quién toma las decisiones claves en los sistemas educativos? El reporte se basa en una metodología cuantitativa, con datos recogidos mediante un cuestionario que aborda quien(es) participan, el grado de autonomía y en qué áreas se toman las decisiones, haciendo referencia a los niveles de educación pública secundaria inferior del año 2010/2011. El cuestionario distinguía entre seis niveles de la toma de decisiones: gobierno central, gobiernos estatales, autoridades y gobiernos provinciales o regionales, autoridades o gobiernos subregionales e intermunicipales, autoridades o gobiernos locales, centros escolares o consejos o comités de centros escolares. Además, el cuestionario aborda cuatro áreas de decisión: organización de la enseñanza, gestión de personal, planificación y estructuras, y gestión de recursos.

Los resultados dan cuenta de una amplia diversidad de localización por áreas en la toma de decisiones. En 16 de 36 países las decisiones las toman con mayor frecuencia los centros escolares. Los países más descentralizados son Países Bajos, con un 86% de decisiones localizadas en los centros escolares, seguido de Inglaterra (81%). En cambio, 12 de 36 países las decisiones tomadas en los niveles estatal y central fueron las más frecuentes. Los tres países que informaron que la mayor parte de las decisiones se tomaban en el nivel local, es decir, distritos escolares locales o autoridades educativas locales o municipales, son Noruega (65%), Estados Unidos (53%) y Canadá (49%). En Alemania, Corea, Francia e Italia, la toma de decisiones está distribuida de forma más uniforme entre los niveles central, intermedio y centro escolar. En definitiva, el reporte reconoce la influencia de diferentes niveles de gobierno en la toma de decisiones, a lo que se suma también la participación de entidades no gubernamentales en el proceso de toma de decisiones (OCDE, 2012).

En resumen, dar cuenta que las agencias de educación pública del nivel intermedio son parte de una institucionalidad, visibiliza la noción de que los sistemas educativos son sistemas políticos (Cuenca, 2020). El estudio tanto del ejercicio del poder, como de las áreas y localizaciones de las decisiones y responsabilidades forman parte de esta noción. Junto con esto, acudir a que su desempeño implica interdependencia y complementariedad aporta a comprender su operación como agente que sostiene y moviliza la colaboración entre actores y niveles, legitima decisiones y visión colectiva, y promueve la efectividad de las acciones realizadas.

Comentarios finales

El presente artículo busca aportar en la teorización sobre agencias de educación pública de nivel intermedio. Como campo en construcción, se propone distinguir tres elementos para su definición: i) el propósito que sostiene responsabilidades y otorga sentido a su influencia es el núcleo del aprendizaje y enseñanza; ii) su localización implica la conexión, complementariedad e interdependencia para desempeñar sus funciones esenciales, y iii) que su operación presenta una doble faceta de administración y gobernanza, vinculada con el

ejercicio del poder; y de efectividad y mejora en niveles agregados del sistema, vinculada con sus características organizacionales.

Con relación al desarrollo del conocimiento, se plantean tres desafíos:

A nivel conceptual

Como primer punto, continuar avanzando en la profundización respecto de la transformación que a nivel organizacional se ha documentado en casos de agencias de nivel intermedio. Por ejemplo, como el conocimiento ya presente en la organización entra en juego con procesos de adquisición en la construcción del conocimiento colectivo que circula en quienes forman parte de estas agencias, y como este conocimiento se actualiza en políticas, herramientas y rutinas organizacionales. A su vez, investigar sobre las condiciones y características institucionales de estas agencias es un aspecto necesario para comprender las limitaciones, posibilidades y mecanismos para cambiar. Resultan en esta línea relevantes conceptos vinculados con teoría institucional, aprendizaje organizacional y cambio educacional.

Un segundo punto de desarrollo conceptual es el foco referido a la interacción de apoyo y asistencia profesional entre profesionales de agencia de nivel intermedio y profesionales de establecimientos escolares. Comprender las prácticas y el espacio intersubjetivo en el cual se despliegan significados, dispositivos y conexiones cognitivas y afectivas resultan de alta relevancia para profundizar en el apoyo que el propio sistema escolar habilita para sus propósitos esenciales

Un tercer punto de desarrollo se relaciona con las experiencias y subjetividades de quienes trabajan en el sistema escolar, y la influencia que presentan las políticas educativas en esta dimensión. Al respecto, se parte de la base que las reformas educativas son procesos complejos, al integrar cambios en aspectos administrativos, pedagógicos, así como también en valores, supuestos y creencias. De esta forma, se presentan tanto tensiones organizacionales como disputas de poder y conflicto que posicionan a quienes trabajan en instituciones públicas en una situación emocionalmente exigente. En el campo de las agencias públicas de nivel intermedio, recientes publicaciones basadas en la experiencia de profesionales de los primeros Servicios Locales de Educación Pública en Chile dan cuenta de la relación que existe entre el diseño de esta reforma educativa, los dilemas y tensiones organizacionales presentes en su implementación, y la experiencia subjetiva de las personas que trabajan en ella (Zoro et. al; 2020; Sanfuentes et.al., 2021; Garretón et. al, 2022).

A nivel teórico:

La agencia de educación pública de nivel intermedio como objeto de conocimiento implica reconocer la necesaria intersección de áreas y disciplinas diversas. En el presente artículo se abordan la administración y políticas públicas, y los movimientos de efectividad y mejora escolar. A estas se suman tanto la sociología de las organizaciones, como la psicología social y del aprendizaje. En definitiva, abordar el problema del aprendizaje y transformación en el marco de una institución pública, junto con el problema de la influencia diferencial y agregada en una red de establecimientos conlleva un camino de consulta e integración teórica. Esta teorización es necesaria para que investigadores generen y acumulen conocimiento específico al objeto y problemas de investigación.

A nivel metodológico:

El conocimiento elaborado contiene limitaciones propias de enfoques, diseños y técnicas que presentan como principal preocupación identificar las relaciones causales entre variables y asociarla con resultados. A esto se suma los diseños basados en casos positivos a partir de mediciones de resultados en estudiantes. En consecuencia, se identifican a lo menos los siguientes cuatro desafíos: (1) ampliar los tipos de evidencias para integrar otras dimensiones del aprendizaje y de la experiencia escolar relevantes en un sistema nutritivo y habilitante; (2) desarrollar estudios con métodos comprensivos de experiencias y narrativas de quienes forman parte de una institución pública y que participan en interacciones inter-nivel para la mejora; (3) considerar la perspectiva temporal en la cual se despliegan y reconstruyen estas experiencias y prácticas; e (4) integrar elementos de política y ejercicio del poder como faceta comprensiva del objeto de estudio.

La elaboración de conocimiento robusto en ciencias sociales implica abordar las preguntas ¿qué es lo que se estudia?, ¿y cómo se construye el conocimiento de lo que se estudia? Este artículo se propuso aportar en la elaboración de las agencias de educación pública del nivel intermedio, de manera de delimitarlo como tema y objeto de conocimiento en ciencias sociales.

Referencias

- Aguilar, Luis F. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (39),5-32. ISSN: 1315-2378. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533693001>
- Anderson, S. (2017a). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela Once Miradas*. Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo – CEDLE.
- Anderson, S. (2017b). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 1 2017. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Anderson, S. E. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13–37. <https://doi.org/10.1177/105678790601500102>
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Anderson, S.E., Mascall, B., Stiegelbauer, S. et al. No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *J Educ Change* 13, 403–430 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9189-y>
- Archer, M. (2014) *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. (D. Chernilo, Trad.) Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Segunda Edición.

- Azis dos Santos, C. (2020) Acompañamiento Pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la Formación. En *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Bantwini, B. D., & Moorosi, P. (2017). School district support to schools: Voices and perspectives of school principals in a province in South Africa. *International Journal of Leadership in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1394496>
- Cifuentes, P; Holz, M.; Astudillo, G.; Donoso, M. (2017). Gobernanza del sistema de educación escolar en doce países OCDE: Turquía, Grecia, Francia, Austria, España, Bélgica, Italia, Polonia, Japón, Estados Unidos, Islandia y Holanda. Documento de trabajo solicitado en el marco del segundo trámite constitucional del proyecto de ley "Crea el Sistema de Educación Pública y modifica diversos cuerpos legales". Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado desde https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=71444
- Cox, M (2003) Descentralización de programas de apoyo al desarrollo agro-rural local y participación de los productores rurales. FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Recuperado desde <https://www.fao.org/publications/card/es/c/382f5188-79e3-53ab-ad5c-7aedf8868c62/>
- Cuenca, R. (2020). El futuro de los sistemas educativos en clave de gobernanza. Una introducción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 9-11. <https://doi.org/10.35362/rie8313911>
- Dirección de Educación Pública. (2018). Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública. Publicación de la Dirección de Educación Pública, República de Chile.
- Dirección Educación Pública. (2020). Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020—2028. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Falabella, Alejandra & de la Vega, Luis Felipe. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos* 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Farrell, C.C., Coburn, C.E. (2017) Absorptive capacity: A conceptual framework for understanding district central office learning. *Journal of Educational Change* 18, 135–159. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9291-7>
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P. ., & Nuñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>
- Goldring, E., Grissom, J., Rubin, M., Rogers, L, & Neel, M. (2018). A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from six districts in the Principal Supervisor Initiative. Commissioned by the Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/A-New-Role-Emerges-for-Principal-Supervisors.pdf>
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2020), Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 No. 1, pp. 92-114. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2019-0013>

- Honig, M. (2013a). From Tinkering to Transformation: Strengthening School District Central Office Performance. *American Enterprise Education Outlook*, 4(June). Washington, DC: American Enterprise Institute.
- Honig, M. (2013b) Beyond the Policy Memo: Designing to Strengthen the Practice of District Central Office Leadership for Instructional Improvement at Scale. *National Society for the Study of Education*, 112(2): 256-273.
- Honig, M. I. (2008). District Central Offices as Learning Organizations: How Sociocultural and Organizational Learning Theories Elaborate District Central Office Administrators' Participation in Teaching and Learning Improvement Efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664. <https://doi.org/10.1086/589317>
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central Office Leadership in Principal Professional Learning Communities: The Practice Beneath the Policy. *Teachers College Record*, 49.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: What really matters? *Journal of Educational Administration*, 57(5), 445-462. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2019-0089>
- Honig, M., Copland, M.A., Rainey, L., Lorton, J.A., & Newton, M. (2010). Central Office Transformation for District-wide Teaching and Learning Improvement. Executive Summary. A report to the Wallace Foundation. Seattle, WA: The Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Central-Office-Transformation-District-Wide-Teaching-and-Learning.pdf>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291. <https://doi.org/10.1080/15700761003731500>
- Leithwood, L. & Azah, V. (2017) Characteristics of High-Performing School Districts, *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27-53, DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282
- Ley 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre del 2017. <http://bcn.cl/2eoy3>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Serie Documento N° 61. PREAL.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2).
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como Motor para el Incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(2).
- OCDE (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*. OCDE y Fundación Santillana.
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, 2016, pp. 15-51

- Ríos Céspedes, A. (2020). Gobernabilidad y gobernanza en las Unidades de Gestión Educativa Local del Perú: Una mirada desde el conocimiento de sus funciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 97-119. <https://doi.org/10.35362/rie8313832>
- Rodrigo, D., Allio, L., & Andres -Amo, P. (2009). Multi-Level Regulatory Governance: Policies, Institutions and Tools for Regulatory Quality and Policy Coherence (OECD Working Papers on Public Governance N° 13; OECD Working Papers on Public Governance, 13. <https://doi.org/10.1787/22407461714>
- Rosas, F., Calderón, J., & Campos, H. (2012). Elementos conceptuales para el análisis de la gobernanza territorial. *Quivera. Revista de Estudios Territoriales*. 14(2),113-135. ISSN: 1405-8626. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40126859001>
- Sanfuentes, M., Garretón, M., Valenzuela, J. P., Díaz, R., & Montoya, C. (2021). Philanthropic emotional work: Papering over the cracks of unprecedented public education reform. *Educational Management Administration & Leadership*. November 2021 <https://doi.org/10.1177/17411432211054625>
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426–452. <https://doi.org/10.1108/09578231311325640>
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., Galdames, S. (2016). Organización del nivel intermedio en educación. Una selección de casos que nos permiten configurar la organización territorial del nivel, en distintos lugares del mundo. Informe Técnico N° 5. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Vaillant, D. (2012). La Gobernanza Educativa y los Incentivos Docentes: Los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-141.
- Wollmann, H. (2004). Local Government Reforms in Great Britain, Sweden, Germany and France: Between Multi-Function and Single-Purpose. *Organisations Local Government Studies*, 30(4), Winter 2004, pp.639 – 665. ISSN 0300-3930 print/1743-9388 online. DOI: 10.1080/0300393042000318030
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2020) Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación: Una mirada desde los actores y la literatura especializada sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación Pública. En *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) Valparaíso, Chile: *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.