

TÍTULO: Decisiones que orientan la gestión pedagógica: Procesos decisionales de municipios y Ministerio de Educación

Andrea Rodríguez Contreras¹

Doctora © en Ciencias de la Educación

"En la práctica todas las providencias administrativas tienen efectos técnicos y todas las decisiones técnicas, tienen consecuencias administrativas" (OCDE, 2004)

Palabras Claves: Sistema educacional chileno, política educativa, municipalización, gestión pedagógica

Resumen:

La calidad de la educación hoy está en primera línea de contingencia, el conjunto de las políticas educativas implementadas en las últimas décadas demuestran que la brecha de los resultados educativos se mantiene. Los establecimientos educativos municipales enfrentan no sólo la compleja situación de obtener los más bajos resultados, sino también la migración de matrícula al sistema subvencionado particular, y las consecuencias del proceso de descentralización administrativa de la década de los ochenta que desencadena dualidades de orientaciones técnico pedagógicas, por la dependencia municipal y del apoyo focalizado del Ministerio de Educación. En este escenario el presente trabajo es parte de una tesis doctoral en curso y el propósito principal es caracterizar la gestión de las decisiones educativas que orientan la acción de los equipos de gestión escolar del sistema educacional municipal, indagando en los procesos decisionales de los equipos técnicos municipales y de actores claves de los distintos niveles del Ministerio de Educación y que buscan orientar los procesos de gestión curricular y pedagógica para los Liceos Municipales de Enseñanza Media. Este trabajo se aborda desde la perspectiva cualitativa y considera actores claves de la región metropolitana y octava. Se utilizó para recopilar información una entrevista semiestructura.

¹ Académica Universidad de Santiago de Chile. Facultad de Humanidades, Departamento de Educación. mail: andrea.rodriguez@usach.cl

I Sistema educacional chileno, algunas generalidades

En nuestro país a partir del año 1990 junto con proceso de transición democrática, se inicia una transformación sustantiva en las orientaciones del sistema educativo. En forma lenta e incremental, comienza a implementarse un proceso de reforma educativa que modifica y reorienta las políticas educativas desarrolladas hasta entonces. A partir de múltiples diagnósticos, que daban cuenta de deficiencias en la calidad de los procesos y resultados, en especial aquellas provenientes del sector municipal, el principal énfasis de la política educativa fue generar condiciones de equidad en el sistema educativo. A pesar de los avances significativos logrados en décadas anteriores en cobertura y reducción del analfabetismo (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994).

El conjunto de modificaciones que se desarrollan en el sistema educativo a partir de 1990, en el marco de la Reforma Educacional, se organizan en cuatro dimensiones de acción. (García-Huidobro, 1999):

- *Jornada Escolar Completa,*
- *Programas de mejoramiento de la calidad y la equidad*
- *Fortalecimiento de la Profesión Docente*
- *Reforma Curricular*

1.1 Estructura y funcionamiento del sistema educativo

En nuestro país, la actual organización administrativa del sistema escolar se configura a partir del proceso de descentralización administrativa/financiera implementado en la década de los ochenta. Ésta se propició como una forma de incrementar la cobertura y adecuar más el servicio educativo a las realidades locales, y desde la necesidad de descongestionar la labor del Ministerio de Educación. (Espinoza y González, 1993).

Con este proceso se levanta la figura de los establecimientos municipales y colegios particulares subvencionados, y desaparecen las escuelas públicas dependientes directamente del estado. Así se traspasa a los gobiernos locales (municipios) la administración de las escuelas fiscales, y se estimula a particulares, mediante entrega de subvenciones, la creación de establecimientos educativos para asegurar mayores niveles de cobertura. Esta reforma de carácter administrativo ha tenido un efecto significativo sobre la participación del sector particular subvencionado, cuya

matrícula ha aumentado en los últimos años desplazando incluso a la matrícula del sector municipal. (Contreras, 2003:66)

Con ello se configura una orgánica de funcionamiento que puede ser comprendida a partir de la definición de tres niveles que constituyen el sistema escolar (Coll, 1991; Terrén, 2004). Un nivel MACRO, que en el caso de nuestro país está representado por el Ministerio de Educación; el nivel MESO focalizado en los sostenedores u administradores de los establecimientos (Municipales/Privados) y los equipos de gestión escolar al interior del centro escolar; y el nivel MICRO, asociado a los docentes y la sala de clases.

Figura 1; Niveles del sistema educativo

Nivel	Macro	Meso	Micro
	• Mineduc	• Sostenedores • Municipales • Particulares subvencionados • Privados • Equipos de gestión escolar	• Docentes

El nivel Macro es representado por el Ministerio de Educación, el cual tiene una compleja estructura que se lidera desde un nivel central hacia los niveles regionales que reproducen la estructura del nivel central en articulación con él. Esto con la finalidad de apoyar la comunicación y orientación desde la cúspide del sistema a los centros escolares. Para ello funcionan quince Secretarías Regionales Ministeriales de Educación² (SECREDOC), que cumplen el rol de ministros en los Gobiernos Regionales. A nivel regional, se replica la estructura interna del nivel central y se organiza en departamentos. Así también, por ejemplo existe una jefatura del área de educación y coordinaciones regionales para enseñanza básica, media y otras, dependiendo de la región (Ruz, *et.al.*, 2006). La finalidad principal de la SECREDOC es contextualizar las políticas nacionales a la realidad regional.

² Incluida la Región Metropolitana.

Cada Secretaria Regional, a su vez, cuenta con sus respectivos Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), los cuales están encargados de la supervisión y asesoría técnico-pedagógica, además de la inspección administrativa y financiera de los establecimientos educacionales de su jurisdicción. Los DEPROV, son los que tienen una relación más directa con los distintos establecimientos educativos, a través de los supervisores provinciales se constituyen en el actor visible que canaliza las políticas regionales de supervisión dirigidas desde la SECREDUC, y algunas orientaciones generadas por otras unidades y coordinaciones.

La supervisión es una herramienta fundamental con la que cuenta el Ministerio de Educación que tiene como función central el apoyo al mejoramiento de los procesos técnicos pedagógicos que se dan al interior de los establecimientos focalizados. Desde el año 2002 el MINEDUC, a través de la Coordinación Nacional de Supervisión, está promoviendo un profundo proceso de modernización a los supervisores. Se pretende transformarlos en agentes de calidad que permitan un impacto efectivo de la política educativa, en especial, a la implementación curricular. *"Este énfasis espera modificar algunos aspectos de la práctica de supervisión en escuelas y liceos, organizando y coordinando a los equipos provinciales de supervisores"* (Ruz, et.al. , 2006: 18).

En síntesis, el Ministerio de Educación se constituye como una compleja red microestructuras que generan el soporte necesario para el funcionamiento del sistema educativo. Destacándose alguna de ellas como promotoras de orientaciones hacia las instituciones educativas en el quehacer pedagógico y curricular cotidiano.

El nivel meso se encuentra operado por los sostenedores de la educación, en el caso de los municipios, a partir del proceso de municipalización, asumen un rol clave en la gestión de la educación, desarrollando un rol que Larrañaga lo describe de la siguiente manera:

" el traspaso de la administración de los establecimientos públicos del nivel preescolar, primario y secundario a los municipios...así, éstos se responsabilizaron de la contratación y despido de personal (incluyendo al director de la escuela), fijación de salarios, compra de insumos, etc. El gobierno central se reservó el diseño de la normativa general —currículum mínimo, condición de universalidad, etc.—, las tareas de supervisión administrativa y técnica, y la provisión de financiamiento básico para el sector" (Larrañaga, 1995: 244)

La asignación de recursos para llevar a cabo este nuevo proceso de administración de los establecimientos es clave, ya que se diseña un mecanismo de financiamiento vía voucher que es entregado al sostenedor. Recién en el año 1993 se introduce el sistema de financiamiento compartido que permite a las escuelas privadas con subvención fiscal el cobro a las familias con un tope (Contreras y Col, 2003). A partir del año 2007, se crea un fondo adicional de este voucher (subvención preferencial) apoyando a aquellos sostenedores que atienden población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad,

A juicio de Trúfelo (2000) esta decisión de traspaso de recursos y toma de decisiones a las municipalidades y establecimientos particulares, significó un deterioro en el rol que le compete al Estado en atención a la educación y las correspondientes implementaciones para asegurar la equidad. Ya que el acceso a oportunidades educativas de calidad tiene relación directa con la disponibilidad de recursos económicos. Desde el arribo de los gobiernos democráticos, en los noventa, se mantiene la estructura administrativa llevada a cabo en la década anterior; así lo reafirma la OCDE "el gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981" (OCDE, 2004: 20). También lo señala Contreras y Elacqua (2005) "los gobiernos de la Concertación han elegido mantener los componentes organizacionales y de financiamiento introducidos en las reformas realizadas en los años 80" (Contreras y Elacqua, 2005:4)³.

Además esta política, desde la perspectiva de García-Huidobro (1998), generó una sobrecarga a las labores de los municipios, ya además de las tareas ya desarrolladas, en este nuevo contexto tienen la función de administrar, orientar, liderar, apoyar y coordinar a los centros escolares de su comuna, y también se les responsabilizó de los centros de atención de salud primaria. Si bien los municipios iniciaron su rol desde un enfoque administrativo de la educación pública, paulatinamente a treinta años del inicio de este proceso se ha avanzado hacia la instalación de una labor relacionada con lo pedagógico y curricular, apoyando técnica y pedagógicamente a los establecimientos municipales. No es posible establecer una caracterización homogénea del rol que cumplen hoy los municipios, pero antecedentes al respecto que entrega el Observatorio

³ Esto ha traído como consecuencias uno de los movimientos estudiantiles secundarios más relevantes en la trayectoria de los gobiernos de democracia, el cual ha tomado como uno de sus ejes la des- municipalización de los centros educativos.

Chileno de Políticas Educativas (2006), indican que, de los 345 municipios que existen en Chile, treinta y dos cuentan con equipos técnicos especializados en educación. Estos equipos técnicos al interior de los municipios no siguen un patrón, sin embargo, algunas regularidades indican la presencia de coordinaciones por niveles: Pre-Básica, Básica, Media, Adultos; Unidades técnico pedagógicas y extra escolar; en algunos municipios también hay presencia de profesionales no docentes, como asistentes sociales y psicólogos.

De manera creciente se realza la figura del sostenedor en materia educativa. Al respecto Raczynski y Salinas (2006) señalan como hasta hace poco tiempo atrás, el «factor sostenedor» de la educación pública no era considerado relevante en la discusión pública ni estaba presente en las políticas públicas. Esta situación la explican atribuyéndola a la diferenciación que se realiza entre los aspectos administrativos y técnicos – pedagógicos, en los cuales hipotéticamente al municipio solo le corresponderían decisiones administrativas pero que en la práctica tienen un impacto pedagógico.

“La pretensión de que es posible separar en la conducción de las escuelas los aspectos administrativos de los aspectos técnico-pedagógicos y asignarlos a agentes estructuralmente separados, se basa en una incompreensión básica de la naturaleza de la gestión educativa. No existen, por una parte las medidas “técnicas” y por otra las disposiciones “administrativas”. En la práctica todas las providencias administrativas tienen efectos técnicos y todas las decisiones técnicas, consecuencias administrativas.” (Baeza y Fuentes, 2005:12)

En este contexto, a partir de la Ley de Subvención preferencial (SEP) se incorpora de manera explícita en la elaboración de los planes de mejoramiento educativo, el compromiso del sostenedor en el cumplimiento de las metas asumidas por los centros escolares que son financiados.

“Esta meta [calidad y equidad educativa] y sus resultados son responsabilidad del sostenedor(a), quien deberá rendir cuenta pública de los logros obtenidos y del uso de los recursos. En esta tarea todos -estudiantes, docentes, administrativos y asistentes de la educación, directivos, apoderados, sostenedores, expertos educacionales, universidades y centros de educación superior, autoridades comunales y políticas-, tienen un papel que cumplir y un lugar desde donde aportar, pero al Ministerio de Educación le corresponde entregar las orientaciones e instrumentos para que los establecimientos educacionales elaboren sus Planes de Mejoramiento Educativo”. (Mineduc, 2009)

II. Nudos de la gestión en educación

Los establecimientos municipales se encuentran hoy en el debate público, a propósito de los bajos resultados arrojados de manera sistemática en las evaluaciones nacionales a pesar del apoyo económico y técnico en programas focalizados. En este sentido *“se trata de dirigir todos los insumos y procesos involucrados en los diferentes niveles del sistema educativo hacia el ‘punto de contacto’ en que se producen (o no) los aprendizajes de los alumnos”* (Mena y Bellei, 1998 En: Serrano, et.al. ,2000: 13). Si en la actualidad, los esfuerzos están centrados en una revalorización de la calidad de la educación, particularmente en la calidad de los aprendizajes, para ello se requieren de acciones focalizadas hacia la gestión de los procesos y acciones que se llevan a cabo para conseguirlos.

Como sea, la meta de las instituciones educativas es instalar procesos de mejoramiento continuo para el desarrollo de aprendizajes de calidad. Para lo cual se levanta la figura del equipo directivo como líderes pedagógicos. Se señala desde el Mineduc la preocupación especial por los equipos directivos de las escuelas, ya que *“son ellos los que deben asumir un rol protagónico en la generación y conducción de cambios en la unidad educativa”* (Mineduc, 2000: 29). Las políticas educativas, en palabras del informe de la OCDE (2004), *“se enfocan principalmente hacia el desarrollo de un sistema que asegure la calidad, haciendo que los*

operadores y las escuelas asuman mayor responsabilidad por sus propios resultados y fortaleciendo el liderazgo y profesionalismo de los directores” (OCDE, 2004:79).

De acuerdo a lo anterior, se levantan ciertos desafíos vinculados a la instalación de prácticas específicas que aseguren calidad educativa. En este sentido, Cox plantea que en la actualidad “El sistema escolar está en Chile en la transición de un curriculum prescrito plasmado en unas definiciones oficiales, a un curriculum implementado, que es asumido en los proyectos educativos y en la gestión de los establecimientos, y vivido por tanto como oportunidades efectivas de aprendizaje en la sala de clases, talleres laboratorios y patios del sistema escolar del país”. (Cox, 2003: 73). Por lo tanto se levanta la necesidad de preguntarse tanto por las prácticas docentes en la sala de clases y los procesos de gestión escolar que orientan esas prácticas, para lograr resultados de excelencia (Briones, 2008).

Hoy se presentan un conjunto de demandas que sitúan a las organizaciones escolares como protagonistas y responsables de generar los cambios necesarios para obtener mejoras educativas en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo poco se discute y se sabe en relación a los mecanismos y apoyos que reciben las instituciones educativas para alcanzar estos procesos de mejora. Cuáles son estas decisiones del nivel central, regional y provincial ministerial, y cuál es el sentido del conjunto de políticas educativas que provienen desde el Ministerio de Educación y que se transfieren al sistema escolar a través de diversos mecanismos y actores intraministeriales. Asimismo no existiría claridad acerca de los procesos que estas decisiones son transferidas al sistema escolar.

Por otra parte, es necesario analizar el rol de los sostenedores en materia educativa, considerando que se levanta cada vez con mayores niveles de protagonismo en tareas de apoyo técnico pedagógico a los establecimientos de su administración. Cuáles son las estrategias de la política educacional local, sobre todo en un contexto que asumen mayor relevancia en tanto se les responsabiliza de los resultados de aprendizaje de sus establecimientos, condicionando con ello los recursos económicos asignados.

Por lo tanto, se podría señalar la existencia de distintas decisiones que pretenden orientar las acciones de los establecimientos educativos, que en el caso de los establecimientos municipales son prioridad en las políticas educativas nacionales por sus bajos resultados y que por otra

parte reciben orientaciones desde las políticas educativas locales orientadas desde los propios municipios.

Este escenario además podría albergar algunas tensiones en la coexistencia de decisiones de política educativa, tanto ministerial como municipal. En primer lugar existen pocos antecedentes respecto de los contenidos y sentidos de las orientaciones técnico-pedagógicas que se generan desde los municipios. En segundo lugar, la diversidad de énfasis del quehacer educativo de los Municipios, que a juicio de Sepúlveda, *et. al.* (2006), dependería de las opciones y tensiones administrativas, técnicas, partidarias y estilos personales de los encargados de conducir los procesos a nivel comunal. En tercer lugar, la diversidad e incluso contradicción intraministerial de algunas orientaciones en materia curricular (Guzmán, *et.al.* 2006). En quinto lugar, la amplia y compleja estructura administrativa ministerial, que genera y transmite decisiones para orientar la gestión pedagógica y curricular de docentes y equipos directivos. Y por último, la desarticulación formal existente entre Ministerio de Educación y Municipios, instancias que desarrollan la función de orientar y apoyar técnicamente a las escuelas y liceos municipales (OCP, 2006; OCDE, 2004; Serrano, *et.al.*, 2001; MINEDUC, 2006).

En este escenario, las decisiones que esperan orientar lo técnico-pedagógico y curricular, para las organizaciones escolares, en especial municipales, serían un terreno complejo de indagar tanto por la amplitud temática de ellas, como por las características del actor que las genera. Estas decisiones transitarían por caminos paralelos, cuya concordancia no es evidente ni explícita, lo que repercutiría en las acciones que de facto desarrollarían los docentes y equipos de gestión escolar. Asimismo, se tensionaría la efectividad de las decisiones (Ministeriales y Municipales), a partir de la desconexión de los sentidos o burocratización de las decisiones que podrían transformarse en imperativos administrativos, sin un sentido práctico y por lo tanto con bajas probabilidades de generar mejoras significativas. Así también la dificultad para llevar a cabo al mismo tiempo, tanto decisiones ministeriales, como municipales; y más complejo aún, para articular, paralela y simultáneamente, ambos sentidos de estos dos actores. Por otra parte se esperaría que los equipos directivos y docentes fuesen capaces de generar sus propias decisiones a partir de la resignificación de las decisiones ministeriales y municipales, en consideración de sus requerimientos y contextos.

III Algunas aproximaciones teóricas

Política, orientaciones y decisiones

Las orientaciones técnicas, pedagógicas y curriculares se constituyen en discurso oficial, en voz que pretende orientar a los actores del sistema. Para Luhmann (2005, 2007) las organizaciones son sistemas sociales cuyos elementos constitutivos está dado por sus decisiones. En la práctica, las organizaciones para mantener una unidad funcional que permita dirigir la organización hacia las metas definidas, se opera a través de elementos comunicacionales. Estos son atribuidos como decisiones, para asegurar su conexión con otros. Por lo tanto las organizaciones son un sistema complejo formado principalmente por decisiones y que suponen que son premisas para otras decisiones. De allí entonces la noción de autopoiesis, en tanto los sistemas y las organizaciones producen acción y se reproducen así mismos. Para que puedan fijar ciertas determinaciones de sentido y sean capaces de indicar los puntos críticos en que el decidir posterior se plantea en contradicción con el decidir anterior. En este sentido las decisiones van abriendo y cerrando caminos para las decisiones posteriores de los actores implicados.

En este contexto la política, se constituye en referente ordenador, articulador y cohesionante de las acciones de la sociedad, cómo señala Lechner, (2002) genera *"certezas, lazos de pertenencia estructural o institucional, implica emociones, creencias e imágenes con las que se orienta la acción en la vida cotidiana"* (Lechner, 2002:1). Sin embargo este orden y regulación no se genera de una y sola vez para siempre, ya que *"la subjetividad social ofrece motivaciones que alimentan este proceso de construcción"* (:4) lo que supondría que la política contribuya a construir sociedad, por lo que tal como señala el mismo autor, las cosas existentes no son un hecho natural, sino que existen alternativas que se opone al halo de lo natural de las formas de convivir. Por tanto *"es tarea de la política acoger los deseos, malestares y ansiedades de las personas e incorporarlos al discurso público, aunque se reconoce la brecha entre sociedad y política"* (p. 4)

Las políticas públicas son acciones del estado, que se constituyen en regulación y legitimación. Magendzo, (1997) plantea que el estado se plantea con la *"capacidad y legitimidad social para captar el ethos cultural de la Nación en sus aspectos unitarios y diferenciados, velando por los valores que representan el proyecto de la sociedad en su conjunto"*. (Magendzo, 1997:72)

Bolívar (1996) por otra parte, señala de la política que es la referida a grandes decisiones educativas dentro de la política estatal, de la que sería una dimensión relevante la propia «política curricular», aún cuando ésta última comprende otros agentes o instancias que influyen en la toma de decisiones. Un elemento clave se ha de considerar en la definición de las políticas, educativas o curriculares, es que ellas llevan consigo la impronta de la promesa de un futuro mejor, es decir introducen innovaciones, sin embargo y tal como señala Pinto, no todos las innovaciones se constituyen en un cambio y no todos los cambios suponen innovación. En este sentido Bolívar, (1996) señala que desde la política curricular se puede pretender «implantar» cambios, *“pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares”*. Se requiere que *“el foco del cambio se dirija a cambios curriculares y prácticas docentes tanto como a las estructuras organizativas y procesos necesarios para apoyar tales cambios”* (Robertson, Wohlstetter y Mohrman, 1995).

Desde una concepción socioconstructiva, la definición de la política educativa en materias pedagógico curriculares asume, “lo curricular” como inherente el carácter contextual y situado. Se considera que la acción individual y las estructuras socioculturales en la que ésta se da son inseparables, por lo que el contexto sociocultural no es algo que rodea, sino una trama en la que se inscriben y definen las acciones humanas, entonces no existen situaciones descontextualizadas. El curriculum por tanto se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que finalmente son los que le dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ella.

El curriculum supone una selección de determinados saberes culturales los cuales están presentes en la sociedad en su conjunto (Marchesi y Martín, 1999), pero sin duda aquellos saberes más relevantes se sitúan en las problemáticas de la vida cotidiana de los sujetos. Por lo tanto se plantea una apuesta de construcción curricular como experiencia cultural y social donde lo que importa es lo propio de una determinada sociedad, asumiendo aquellos elementos culturales. Como señala Oliva Gil, (1996) incorporar el conocimiento acumulado por la cultura total de la sociedad y los elementos comunes que lo resignifiquen como algo más que una mera agregación.

El curriculum por tanto es entendido como práctica y que emerge de los propios contextos en que están situados los sujetos, el cual se manifiesta eminentemente sistémico, en la que se establece una continuidad entre los procesos de diseño, desarrollo e implementación didáctica.

La institución escolar desde esta perspectiva recoge los sentidos y significados particulares de los sujetos que la configuran, que dialogiza con el contenido programático, que *"al confrontarlos con sus respectivos entornos, constituye el escenario curricular en que debiera darse una nueva relación cultural escolar"*. (Guzmán y Pinto, 2004). Esta visión de curriculum por lo tanto que va más allá de un producto llamado programa de estudio prescriptivo, que requiere de procesos de resignificación y de funcionamiento. Visto desde este enfoque el curriculum requiere de procesos decisionales tanto en su diseño como en su implementación, procesos decisionales en que participan los diferentes niveles del sistema (Macro, Meso y Micro). Por lo tanto *"se refiere a un modo de organizar una serie de prácticas educativas"*. (Gimeno, 1995:5) *"en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc."* (Gimeno, 1995:16)

El curriculum no se manifiesta y configura en un solo momento ni escenario, por lo que desempeña diferentes misiones en los distintos niveles educativos, de acuerdo con las características de ellos, en la medida que refleja las finalidades de estos niveles. Como señala Gimeno, (1995) *"puede verse como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos"*.

Interesante resulta rescatar los distintos niveles o manifestaciones que establece Gimeno, (1995) en cuanto al currículum, que lo configura como un fenómeno diverso y complejo:

Curriculum prescrito	Mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular
Curriculum presentado a los profesores.	Medios, elaborados por diferentes instancias que suele traducir a los profesores el significado y contenidos del curriculum prescrito, realizando una interpretación de este. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y no son suficientes para orientar la actividad educativa en el aula, por ejemplo libros de texto, programas de estudio.
Curriculum modelado por profesores.	El profesor es un agente activo en la concreción de los contenidos curriculares, independientemente del rol que se considere que ha de tener en el proceso de diseñar la práctica, es de hecho un traductor que interviene a configurar los significados de las propuestas curriculares, el diseño de la enseñanza o programación es un especial momento de traducción que interviene en configurar los significados de las propuestas curriculares. Los profesores pueden actuar a nivel individual o como grupo que organiza conjuntamente la enseñanza.
Curriculum en acción.	Es la práctica real guiada por esquemas teóricos y prácticos del profesor, es lo ocurre en la interacción pedagógica.
Curriculum realizado.	Se refiere a las consecuencias que se reflejan en el aprendizaje de los alumnos
Curriculum evaluado.	Que arroja información respecto de lo que efectivamente fue aprendido.

De acuerdo a las concepciones actuales, se plantea la noción de *gestión del curriculum*, que implica decisiones ejes acerca de qué aprenderán los estudiantes, pero también decisiones acerca de los procesos pedagógicos requeridos para que ello ocurra. Es decir acciones de planificación, capacitación, ejecución, articulación, sistematización, evaluación, entre otros.

Por lo tanto este conjunto de procedimientos envuelve a diferentes niveles o agentes de intervención o concreción curricular, a nivel micro o aula el profesor y los responsables de la gestión a nivel escuela. En el nivel meso se sitúa a otros decisores influyentes en el desempeño de la escuela, y a nivel macro se refiere a los agentes encargados de generar una política educativa global de la escuela.

IV. Experiencia de Indagación

Para dar cuenta de las temáticas antes plasmadas actualmente se encuentra en desarrollo la tesis doctoral "Decisiones que orientan la gestión curricular, ". Esta investigación se orienta hacia la indagación de las decisiones ministeriales y municipales, que orientan la gestión curricular y pedagógica. Y por otra parte respecto de la trayectoria de las decisiones, la configuración y articulación de sus sentidos para impactar eficazmente la acción reflexiva y de mejoramiento de los centros escolares.

Para dar cuenta de los objetivos y para abordar el objeto de estudio, referido a las decisiones para la gestión del curricular y pedagógica, generadas tanto desde el Ministerio de Educación como por los Sostenedores Municipales, se asumió un enfoque metodológico cualitativo. Ello ya que para Sandín (2003), la investigación cualitativa *"es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos"*. (:123).

Además la presente investigación tiene un diseño descriptivo que pueden dar lugar a tipologías descriptivas y, analítico relacional ya que se espera crear modelos teóricos (Krause, 1995).

Para determinar los actores que son parte de esta investigación, se consideró pertinente, de acuerdo al enfoque cualitativo, asumir un muestreo intencionado no probabilístico. Se utilizó el muestreo de intensidad, técnica que permite seleccionar casos con mayor intensidad de los rasgos, procesos, experiencias, etc. ya que se supone que se produce el fenómeno de modo más interesante (Flick, 2004). Todo ello en etapas graduales de exploración y ampliación de la información obtenida con distintos actores y fuentes, con la finalidad de alcanzar saturación de información (Taylor y Bogdan, 1984).

Para la selección de las unidades análisis se consideró lo señalado por Goetz y LeCompte (1988) en cuanto a la utilización de criterios o atributos de un grupo o escenarios para su selección. Los criterios utilizados fueron los siguientes:

- Actores y orientaciones para enseñanza media científico humanista.
- Focalización en el segmento de Liceos Municipales.
- Actores claves Mineduc y Sostenedor Municipio para enseñanza media.
- Región Metropolitana y Octava Región.

Figura 2; Actores Claves Mineduc

• Representantes MINEDUC - <i>Equipo de enseñanza media Mineduc</i> - <i>Encargado regional o provincial ministerial media</i> - <i>Supervisor escolar media</i>
--

En cuanto al número total de representantes, para el proceso de recopilación de información. Con la consideración del criterio de saturación que podría permitir ampliar o disminuir la cantidad de informantes claves.

Figura 3; Resumen actores claves Mineduc

MINEDUC	Nivel Central Enseñanza Media	Representantes Dirección provincial	Supervisores Media	TOTAL
R. Metropolitana	Coordinador de Enseñanza Media Integrante Equipo profesional	-Coordinador de Enseñanza Media Provincial Poniente -Jefe Técnico provincial Oriente -Jefe Técnico provincial poniente	Dos supervisores	7
Octava Región		-Héctor Aguilera -Coordinador supervisión Media	Dos supervisores	4
Totales	2	5	4	11

En cuanto a los representantes del sostenedor municipal, se consideró la densidad poblacional esto es la Región Metropolitana y Octava región. En cada Municipio se consideró al representante de la orientación pedagógica curricular para los establecimientos educativos municipales. Los criterios que primaron fueron los siguientes:

- Municipios con presencia de equipos técnicos.
- Municipios que tuviesen una cantidad importante de establecimientos.
- Comunas provenientes de la Región Metropolitana y Octava Región.

En cuanto al número total de representantes, de manera preliminar e inicial se considerarán los siguientes, pero con la consideración del criterio de saturación que podría permitir ampliar o disminuir la cantidad de informantes claves.

Los Municipios participantes de este estudio son:

Figura 4; Resumen actores claves municipios

SOSTENEDOR MUNICIPAL	Comuna	Número
R.M	Coordinador técnico para media Maipú Coordinador técnico Providencia Coordinador técnico Peñalolén	3
OCTAVA	Supervisor pedagógico Concepción Coordinador técnico Talcahuano Jefe técnico Los Ángeles	3
TOTAL		6

En el marco de esta investigación cualitativa, se seleccionó a la entrevista como técnica de recolección de datos, ya que permite acceder a la experiencia subjetiva de los sujetos a investigar, tanto en el presente como en el pasado. De esta manera, tal como lo plantean Delgado y Gutiérrez (1994), se puede “analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados” (:213).

La entrevista fue de carácter semi estructurada, que “presenta una alternancia de fases directivas y no directivas” (Delgado y Gutiérrez, 1994:243). Esta pauta de entrevista constituyó sólo una guía para el investigador, pues a pesar de contener los ámbitos temáticos a explorar fue de carácter flexible y ajustable al actor entrevistado (Taylor y Bogdan, 1984).

Se consideró pertinente al objetivo de la investigación el “método de comparación constante “de la Teoría Fundada o Grounded Theory” (teoría con fundamento empírico) de los autores Glaser y Strauss (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1990.) El cual se constituye en un “método inductivo para el desarrollo de modelos teóricos” (Strauss, 1987) “...cuyos procedimientos han sido diseñados para desarrollar un conjunto de conceptos bien integrado que provea una explicación teórica detallada y precisa de los fenómenos sociales que se están estudiando” (Strauss & Corbin, 1990). Se ha seleccionado esta estrategia de análisis, ya que permite generar *modelos explicativos densos y complejos*, que estén lo más cerca posible de la “realidad” que representan. Considerando para ello las tres etapas de codificación: Codificación abierta; Codificación axial; y Codificación selectiva.

IV Resultados preliminares

A partir de las entrevistas realizadas a diferentes actores claves del Ministerio de Educación y Sostenedores Municipales de las Regiones Metropolitana y Del Bío Bío, además de los representantes del Nivel central se obtienen las siguientes regularidades.

Valoración por la primera etapa de la política educativa.

La política educativa del Ministerio de Educación parte en 1990 en un contexto diagnosticado como débil en calidad y equidad. Un sistema educativo altamente empobrecido en la instalación de procesos y de competencias profesionales docentes y directivas. En este escenario se desarrollan un conjunto de orientaciones focalizadas en los distintos niveles del sistema educacional. Para enseñanza media se impulsa el programa Mece Media (Mejoramiento de la calidad de la educación en enseñanza media) cuyo propósito era fortalecer el conjunto de herramientas pedagógicas que los liceos utilizaban. En este programa se elaboraron textos de

apoyo a la labor directiva y pedagógica. La primera etapa de las políticas educativas post retorno a la democracia son consideradas por los actores como valiosas en tanto se abren nuevos espacios de discusión y de trabajo técnico. Se destaca la posibilidad de elaborar planes de mejoramiento educativo. Tal es el caso de los supervisores que destacan esta iniciativa desarrollada en los noventa, en que se desarrolló un cambio de mirada de su rol, desde un enfoque centrado en la fiscalización de cumplimiento de procesos a un enfoque en el apoyo de procesos en los liceos. Se relata que en la década de los noventa se desarrolló una floreciente articulación entre ministerio y sostenedores municipales en que había optimismo y compromiso.

En cuanto a los procesos de gestión curricular se narra que nunca existió una discusión acabada al interior del ministerio de qué entender por este concepto, cuya definición se dejó a la trayectoria futura y al avance de los procesos. Pero que por cierto nunca fue retomado por lo que muchos de los procesos que se instalaron posteriormente nunca tuvieron la madurez suficiente desde las bases teóricas fundantes y desde sus implicancias. Esto a juicio de una de las entrevistadas es el reflejo de la falta de madurez de la política y de los acuerdos básicos que la deben orientar.

Desarticulación entre las distintas unidades.

El avance de las políticas educativas post 2000 se destaca para enseñanza media el programa "Liceo para todos" esta iniciativa intentaba dar un apoyo focalizado a este nivel educativo considerando las altas tasas de deserción de los jóvenes. Se valora este programa por el apoyo técnico entregado a los establecimientos en especial con la "Nivelación reconstitutiva" que eran estrategias específicas para los estudiantes de primero medio que no tenían los aprendizajes para enfrentar con éxito la trayectoria formativa.

Posteriormente se destaca como una política muy acertada el levantamiento de estándares para docentes y directivos del "Marco para la buena enseñanza" y el "Marco para la buena dirección" que delimitaron lo que se esperaba del docente y directivo en áreas específicas. Posterior a ello se levanta el sistema de evaluación de la gestión escolar a través del programa "SACGE" (Sistema de acreditación de la calidad de la gestión escolar). Se señala como logro la permanencia de los códigos utilizados en esta iniciativa por los distintos actores del sistema. Se relata el gran aporte de estas iniciativas en tanto instrumento orientador de las acciones que se desarrollan en lo cotidiano.

Sin embargo, a pesar de la valoración por las iniciativas desarrolladas que pretendían fortalecer las prácticas de gestión y fortalecer el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes, existe una práctica habitual del Ministerio de Educación de no evaluar las iniciativas que se desarrollan. “Se sabe de muchos procesos pero poco de resultados”, es la expresión que se utiliza para graficar la falta de continuidad de las iniciativas, se dice que “se lanzan los programas pero luego se dejan ahí... y luego viene otra cosa”. Se plantea que si bien cada uno tiene diversas informaciones de procesos y resultados estos no están evidenciados de manera formal en informes, además que no se recibe información de lo que ocurre “quedan las cosas a medias a veces, no hay continuidad siempre”, “Si no tienen claro las cosas arriba, menos las vamos a tener nosotros”. Así también se describe por dos actores la desconexión en focos y sentido de la política educativa para enseñanza media de la política para enseñanza básica, lo que configura dos universos distintos en los establecimientos que tienen ambos niveles educativos.

En la actualidad y desde el año 2009 se desarrollan planes de mejoramiento educativo que ya tenían camino avanzado en la política para educación básica. La política educativa fue adaptar lo desarrollado en básica para media, respetando otros códigos utilizados en programas anteriores, sin embargo se señala que la adaptación fue forzada. Esta iniciativa ha orientado la acción de todos los actores ministeriales e incluso municipales desde 2009 hasta la fecha, tanto en la elaboración de esos planes como en la implementación “en el último año solo hemos estado abocados a los planes”. Al respecto los actores señalan la falta de maduración del proceso, la falta de plazos, la desarticulación entre los tiempos que se utilizaron para orientar la tarea y la realización del formulario. Lo que recae en una acción automática de los centros escolares, que a juicio de algunos actores entrevistados elaboraron proyectos por la posibilidad de acceder a fondos económicos con independencia del diagnóstico de necesidades pedagógicas.

Sensación de estar fuera del ministerio

La desarticulación entre las distintas unidades se vincula con la estructura ministerial actual organizada en un nivel central, secretarías regionales y provinciales, que provoca en los actores la segmentación de sus acciones y una desvinculación del aparato central, lo que se expresa en su discurso. “El Ministerio nos ha dejado botados”, “el Ministerio no nos prestó suficiente

apoyo". El discurso de los actores potencia la desvinculación con la estructura macro y al mismo tiempo sitúa a los sujetos desde un lugar de aferro a la experiencia individual.

Ausencia de política o línea de desarrollo

Se plantea que el Ministerio de Educación carece de una línea estratégica continua, que los enfoques cambian según la configuración de los equipos. "No ha habido una continuidad clara desde el nivel central hacia las Seremías y las Provinciales." Ha existido alta rotación al interior del Ministerio lo que repercute en gestiones aisladas según el coordinador que se encuentre. "Los cambios permanentes de la gente de los equipos del Ministerio que dirigen esto". En este sentido se asocia una mayor satisfacción con la labor a la existencia de un jefe que creía y estaba comprometido. "Si no fuera por el apoyo regional que invirtió en traer a algún personaje específico". Asimismo se señala desde el mismo nivel central el desconocimiento de las líneas de desarrollo anterior y la alta rotación que dado los tiempos en que se desarrollan deja poco tiempo para rearmar la planeación anual. La acción de los actores en esta línea se mueve en espacios limitados de acción en que adaptan las orientaciones que reciben, orientaciones confusas, atemporales, descontextualizadas a lo que creen que deben hacer.

Apelando al rol individual

Cuando se interpela el rol que les cabe a los actores ministeriales frente al escenario descrito, se realiza una interpelación desde factor emocional. Se describe desde la decepción por la labor que el Ministerio ha desarrollado y cómo el compromiso que se sentía se enfrenta a la frustración de los desaciertos de las acciones emprendidas desde arriba. Al mismo tiempo se describe la falta de compromiso y rigurosidad para enfrentar la política desde las distintas autoridades y equipos. Así el rol individual es tratar de orientar a los colegios en el caso de los supervisores, ya que destacan la credibilidad que deben resguardar. En otro caso al preguntar por las acciones que efectivamente puede realizar es este contexto se señala "... tratar en la medida de lo posible ayudar a los colegios.. pero no puedo visitarlos no doy abasto así que los llamo". En las esferas de coordinación mayor se optimiza y contextualiza lo que se recibe, asumiendo las limitaciones y alcances de la acción.

En cuanto a los actores claves de los sostenedores municipales, alguno de los principales hallazgos se resumen de la siguiente forma.

Imitación lógicas ministeriales.

El conjunto de los actores claves de los municipios desarrollan un conjunto de acciones y programas para apoyar la gestión pedagógica en sus establecimientos educativos, entre ellas podemos señalar la realización de capacitaciones, la participación de asistencias técnicas, apoyo guiado, etc. En el conjunto de la estrategias, se puede establecer una sintonía a las lógicas de ejecución de la política educativa ministerial, que se caracteriza por la externalización y multifocalización. La externalización en tanto se realiza convenios con universidades, organismos de apoyo, consultoras, entre otras. La causa principal se vincula con la inexistencia de profesionales que apoyen la ejecución de la política local, siendo el actor clave entrevistado el encargado de coordinar dicha labor, pero que no es posible desarrollar acciones de acompañamiento e instalación de procesos en los establecimientos.

Prefieren iniciativas propias

En cuanto a la articulación y apoyo de los sostenedores a la política educativa nacional, manifiestan adherir en tanto existan fondos asociados, pero que el proceso de instalación de las orientaciones nacionales son gestionadas de modo autónomo. Es decir, no desarrollan iniciativas alineadas con el Ministerio de Educación, sino que sólo toman aquellas vinculadas a financiamiento y las implementan de acuerdo a sus propias consideraciones. Ello principalmente por considerar que existe un protagonismo del sostenedor por sobre el Ministerio en la tutela de los establecimientos, además de reconocer la falta de claridad y celeridad en las orientaciones ministeriales.

No se sienten apoyados por Mineduc, desinformación y falta de comunicación

Señalan los actores claves la desvinculación que existe entre el Ministerio y ellos como sostenedores, que los vínculos van en la línea financiera y administrativa, tal como subvenciones, actas de notas, fechas de postulación a fondos, entre otros aspectos. Manifiestan las complejidades de la falta de información y de la atemporalidad de los apoyos ministeriales. Por ejemplo se señala el caso de la postulación a los planes de mejoramiento para básica y media, que ministerio brindó orientaciones a pocos días que se cerrara el proceso de postulación. Por ello es que los municipios desarrollan estrategias tales como evadir el nivel provincial y realizar gestiones directamente con el nivel central. Plantean la baja presencia de los representantes ministeriales en las acciones comunales y que las visitas que los supervisores desarrollan a los establecimientos generalmente no son informadas al sostenedor y menos aún coordinadas desde una lógica de apoyo y articulación.

Relevancia de pruebas estandarizadas

A pesar de lo manifestado en cuanto a la desvinculación del trabajo desarrollado por sostenedores con el trabajo ministerial, se plantea el interés por alcanzar buenos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales SIMCE y PSU. Consideran relevantes los resultados en dichas evaluaciones y son puestos como metas que evidencian la calidad de la gestión. Sin embargo reconocen que a pesar de los múltiples esfuerzos desplegados no ha existido un despegue significativo considerando la heterogeneidad de los establecimientos que atienden, no pudiendo establecer un solo patrón de gestión institucional. Para anticiparse a los resultados muchos municipios desarrollan evaluaciones estandarizadas comunales, de modo paralelo a las evaluaciones nacionales. Todo ello con la finalidad de anticipar los resultados.

Limitaciones del sostenedor

Algunas de las complejidades manifestadas que dificultan la gestión municipal en educación se vinculan con trabas legales y administrativas que impiden dinamizar al personal docente y de gestión. Reconocen la existencia de profesionales que tienen las competencias necesarias y que se constituyen como un elemento positivo, por otra parte manifiestan la existencia de profesionales que aún no teniendo las competencias existe disposición al cambio y la mejora y

por tanto es factible conseguirlo en el mediano plazo con intervenciones desde el sostenedor; sin embargo también reconocen la existencia de profesionales que no tienen las competencias ni la disposición al cambio y la mejora. Estos casos serían, a juicio de los actores claves del municipio, verdadero escollos que no permiten avanzar y que dañan a la educación municipal. Los municipios enfrentarían imposibilidades administrativas para prescindir de los casos críticos por lo que en el mejor de los casos los profesionales son solo reasignados a otros establecimientos o funciones al interior del municipio.

Apertura en la definición de la política local

Los sostenedores municipales levantan su política local a partir de un proceso amplio de participación de los establecimientos educativos. El conjunto de las decisiones de la política local cada año se expresa en un instrumento de planificación de la educación municipal “PADEM” el cual se construye recogiendo las metas institucionales de cada establecimiento. Existe una alineación entre las metas municipales y las metas de los establecimientos. Luego esta planificación es llevada a consejo municipal quien tiene como atribución aprobar el presupuesto asociado para la ejecución de las acciones expresadas en el PADEM.

V Proyecciones

Ante un escenario complejo en que existen orientaciones desde la política que no mantienen continuidad en el tiempo. No hay claridad de las evaluaciones de las iniciativas. Descoordinación e incomunicación entre las diferentes estructuras. Falta de identidad con la estructura organizacional. Las organizaciones escolares reciben orientaciones difusas, variables, inconexas. Los líderes pedagógicos en los centros escolares son los encargados de aterrizar la política educativa en cada una de las prácticas de los docentes. Retroalimentan las prácticas de los docentes a partir de sus creencias de lo valioso y relevante, a partir de la cultura escolar instalada, a partir de las exigencias de su sostenedor y tomando las políticas educativas ministeriales como referente ordenador de la práctica.

En este contexto la acción docente se vuelve difusa y sobreexigida, sin hilos conductores que articulen y focalicen su quehacer. Por otra parte el conjunto de evaluaciones y estándares externos (SIMCE y PSU) se vuelven imperativos hacia la institución, que definen un lo que es “buen y mal colegio” y con ello se asignan categorías cualificadoras de la acción pedagógica pero que poco indican cómo alcanzar esos progresos. ¿En quién puede confiar el directivo y el docente? ¿Desarrolla las acciones que el ministerio solicita o a las que el municipio indica? ¿Cómo el docente se adapta a la modificaciones constantes de rumbo y desinformación?.

La educación enfrenta una crisis, así lo demuestran los resultados que no logran disminuir la brecha entre colegios particulares pagados y municipales. Así también cada vez más la matrícula migra de colegios municipales a particulares subvencionados obligando a liceos municipales a cerrar y despedir docentes. Esta crisis de la educación se evidencia con mayor fuerza en enseñanza media, que arrastran los vacíos de cobertura curricular. Los jóvenes de enseñanza media asumen las consecuencias directas de esta crisis, ya que reciben una educación potenciada por políticas educativas ministeriales y locales poco sistemáticas. Todo ello finalmente se expresa en un conjunto de menores oportunidades que reciben ciertos grupos de estudiantes para avanzar en su trayectoria y poder optar verdaderamente a construir su recorrido. La educación municipal alberga hoy al segmento más vulnerable de nuestra población, por lo cual necesariamente se requerirán de procesos de gestión de calidad que oriente la labor de directivos y docentes, para conducir aprendizajes de excelencia.

VI BIBLIOGRAFÍA

Baeza, J. y Fuentes, R. (2005). Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003. Descargado en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200508021319210.antededenets%20y%20fundamentos.pdf>

Bellei, C., Contreras, D. Valenzuela, J. (1998) Debate sobre la educación chilena y propuestas de cambio. Descargado en: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/277/la_agenda_pendiente.pdf#page=13

Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En: M.A. Pereyra et al. (Ed.): Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona: Pomares-Corredor.

Briones L.; Fuentealba, R. y otros. (2003). La gestión escolar y el desarrollo curricular: implicaciones, desafíos y propuestas". Revista: persona y sociedad. Vol. XVII, Universidad Alberto Hurtado. Ilades.

Contreras, D. y Elacqua, G. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. Revista en foco, N° 43. Descargado en: http://www2.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/10052005142812.pdf

Coll, C. (1991). Psicología y curriculum. Barcelona, Paidós.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, (1994).

Cox, C (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox: Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1994), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, España: Síntesis.

Espinoza, O. y González, L. (1993). La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile, 1974-1989, Santiago de Chile, piie.

Flick,U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.

García Huidobro, J.E (1999). Visión de conjunto. En, García Huidobro, J.E (Ed.), *La reforma educacional Chilena*.(pp. 15-55). Madrid, España: Popular

Gimeno Sacristán, J. (1995). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Ediciones Morata

Guzmán, M.A., Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular. *Theoria*, Vol. 13: 121-131.

Goetz, J.P. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Morata.

Guzmán, M.A., Rodríguez, A., Seves, B. (2006). Discurso Curricular Ministerial: El Enmarcamento Oficial de la Gestión del Curriculum al Interior de los Centros Escolares. En: Revista Rexe, Vol. I5. N° 10, Agosto 2006, pp. 39-53. UCSC, Concepción Chile.

Krause, M (1995): La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación, 7, pp. 19-40

Larrañaga, O. (1995). "Descentralización de la educación en Chile: Una evaluación económica". Estudios Públicos N° 60, primavera.

Lechner, N. (2002). Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. Santiago, Chile: Editorial LOM.

- Luhmann, N.** (2007). La sociedad de la sociedad. México: Herder.
- Luhmann, N.** (2005) Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo. Barcelona, España: Antropos.
- Magendzo, A.** (1997). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. PIIE. Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.
- Marchesi, A. Martín, E.** (1999). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Psicología y Educación. Madrid, España: Alianza Editorial.
- MINEDUC** (2000). Educación para todos para el año 2000. Coordinador de evaluación J.E. García Huidobro. Descargado en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/educacion_para_todosEvaluacionChile2000.pdf
- MINEDUC** (2006). Marco para la buena dirección. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, División de Educación General. Recuperado el 20 de Noviembre de 2006 En: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/diagramaciondef2005BPDF.pdf
- MINEDUC (2009).** Manual para la confección del plan de mejoramiento educativo. División General de Educación. Extraído en: http://www.planesdemejoramiento.cl/documentos/man_plan.pdf
- OCDE (2004).** Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo. 305.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2006).** ¿Por qué hay que cambiar la loce y revisar la municipalización? Boletín Referencias nº 19 FLAPE. Recuperado el 20 de enero de 2007, En: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1847.pdf>
- Oliva Gil, J. (1996).** Crítica de la razón didáctica. Madrid, España: Playor Educación.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2006).** Gestión municipal de la educación. Diagnostico y líneas de propuesta. Informe final. Asesorías para el desarrollo. En: http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/files/Boletin_1_1.pdf.
- Robertson, Wohlstetter y Mohrman,** (1995). Generating currículum and instructional innovations through school-bases management, *Educational Administration Quarterly*, 31 (3), págs. 375-404
- Ruz, M.A., Madrid, A., Cereceda, L.E., Pardo, M., Valenzuela, F. (2006).** Experiencias internacionales en supervisión escolar. Edición responsable: Claudia Carrillo, Coordinadora Nacional de Supervisión. Edición de Texto: DESUC
- Sandín, E.** (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid; España : McGraw-Hill
- Sepúlveda, C., Lagomarsino, M., Bahamondes, A. Romero, J.** (2006). "Estilos de gestión y administración en educación municipalizada asociados con estrategias del cpeip para formación continua del profesorado" CPEIP/UCSH.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984).** Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina. Edit. Paidós.
- Terrén, E.** (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación un enfoque desde la micropolítica. Revista iberoamericana de educación septiembre-diciembre. Número 36. OIE. Madrid. 189-214
- Trúfelo, I.** (2000). Sistema Escolar y Educación Pública. En: Revista Enfoques Educativos Vol.2 Nº2