

LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL: TENSIONES Y CONTRADICCIONES DE LA LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL EN UN CONTEXTO RURAL (**)

DR. LUIS AHUMADA (*)

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN

La Ley de Subvención Escolar Preferencial que está implementando el Ministerio de Educación de Chile pone énfasis en el proceso de elaboración e implementación de Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Una mayor calidad y equidad en la educación, supone una cultura organizacional que posibilite no sólo el aprendizaje de los estudiantes, sino también de la organización. Por otro lado, se ha señalado que para el logro de un mejoramiento educativo no basta con un asesoramiento externo, sino que además se requieren condiciones asociadas a un liderazgo distribuido. En este trabajo se realiza un análisis crítico, desde una perspectiva teórica, la pertinencia de estos supuestos y las posibilidades de desarrollar un aprendizaje organizacional y un liderazgo distribuido en contextos rurales.

PALABRAS CLAVE

gestión escolar; liderazgo distribuido; aprendizaje organizacional; mejoramiento escolar

DISTRIBUTED LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL LEARNING: TENSIONS AND CONTRADICTIONS OF THE PREFERENTIAL SCHOOL SUBSIDY LAW IN RURAL CONTEXTS

ABSTRACT

The Preferential School Subsidy Law being implemented by the Ministry of Education emphasizes the process of designing and implementing Education Improvement Plans. Greater quality and equity in education needs an organizational culture that enables learning not only of students but also of the organization. Furthermore, it is noted that, in order to achieve educational improvement, external expertise is not sufficient, since conditions associated with distributed leadership are also required. From a theoretical critical perspective, this paper analyses the relevance of these assumptions and the possibilities of developing an organizational learning and distributed leadership in rural contexts.

KEYWORDS

school management; distributed leadership; organizational learning; school improvement

RECIBIDO

19 Octubre 2009

ACEPTADO

08 Marzo 2010

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9 (1), 111-123. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. Brasil 2950, Valparaíso, Chile. Correo de contacto: lahumada@ucv.cl

(**) Investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt: 1090570) y por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE: UCV/19).

DOI:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue1-fulltext-99

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

Calidad y Equidad en la Educación: Ley de Subvención Escolar Preferencial

En las últimas dos décadas el Estado chileno ha hecho esfuerzos significativos por el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación ofrecida por el sistema público. Para el Ministerio de Educación, una de las formas más efectivas de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes es desafiar y apoyar a las escuelas a tomar responsabilidad por la evaluación y mejoramiento de su propio desempeño (MINEDUC, 2005). Para ello se propone como marco un *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*, el cual está basado en experiencias internacionales que dan cuenta, mediante evidencia empírica, de las condiciones necesarias para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y resultados de los establecimientos (Smith y Ngoma-Maema, 2003; Sun, Creemers y De Jong, 2007).

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005) propone cinco áreas o ámbitos de gestión en los establecimientos educacionales: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, convivencia Escolar y resultados. Estas áreas se han fijado como prioritarias y aluden al conjunto de procesos organizacionales que se constituyen en las condiciones adecuadas y necesarias para favorecer el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Dentro de cada una de estas áreas se definen una serie de dimensiones y elementos de gestión en donde el director y su equipo directivo deben enfocar sus esfuerzos de cara a mejorar la gestión del establecimiento educacional.

En el caso chileno, la instauración de esta nueva cultura de mejoramiento continuo se complejiza dado una serie de nudos críticos que afectan significativamente las condiciones para el cambio del sistema educacional. Por ejemplo, entre otros aspectos se plantean las siguientes debilidades (MINEDUC, 2005):

1. Un sistema con una frágil coordinación y articulación entre sus distintos niveles de diseño e implementación: niveles nacional, local, escuela, universidades, organismos expertos.
2. Un sistema que opera en un contexto de descentralización y que no ha logrado traspasar eficientemente márgenes de autonomía a los niveles subnacionales y a la propia escuela.
3. Un sistema que no ha logrado responsabilizar en forma efectiva a cada actor, dentro de sus respectivos ámbitos de competencia.

Ha sido justamente la falta de sensibilidad a las lógicas de acción local, en sus distintos niveles, lo que ha determinado, según autores como Voulalas y Sharpe (2005), el fracaso de las políticas mayores. Bellei, Contreras y Valenzuela (2008), refiriéndose a los nudos críticos del debate sobre políticas educacionales en Chile, señalan la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para enseñar, las capacidades de los equipos directivos y los administradores para gestionar las escuelas y liceos, y los recursos puestos a su disposición asegurando una distribución más equitativa de los mismos.

La tendencia internacional y las políticas nacionales abogan, en sus fundamentos, por una mayor autonomía de los establecimientos y un liderazgo pedagógico del director o directora, sin descuidar los estándares de calidad normados desde un nivel central. Los defensores de una política de mayor autonomía para las escuelas del sistema de educación pública argumentan que esta política reforzaría la eficacia de las escuelas.

En el contexto de la reforma educacional, recientemente se ha implementado por parte de Ministerio de Educación la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248). Esta ley pone énfasis en un liderazgo pedagógico y en una mayor autonomía de los establecimientos respetando los principios de calidad y equidad, en un contexto de mejoramiento continuo y responsabilización por los resultados.

La Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), implementada a partir del año 2009, señala expresamente que el establecimiento deberá elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que contemple acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela. Este plan de mejoramiento deberá contener un diagnóstico del establecimiento, un conjunto de metas de resultados educativos a ser logrados en el transcurso de la ejecución del Plan, así como establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar. El Plan debe también coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los alumnos prioritarios.

El rol que juega el director(a) y su equipo directivo en la elaboración e implementación de este plan de mejoramiento es fundamental, sin embargo, dadas las características del contexto organizacional y la tarea a desempeñar, la responsabilidad por el éxito o fracaso de dicho plan atañe a toda la comunidad educativa.

Esta ley supone un cambio radical en la gestión de los establecimientos y en el rol que se les asigna a los diferentes actores. Por un lado, se entrega a las comunas y establecimientos autonomía en la gestión de los recursos y se pide a los directores que, además del trabajo administrativo, asuman un liderazgo pedagógico. Por otro lado, se insta a los establecimientos a responsabilizarse por los resultados de aprendizaje de los estudiantes comprometiéndose al logro de ciertos estándares de desempeño. Los recursos otorgados a cada establecimiento están ligados no sólo a los porcentajes de asistencia y matrícula sino que a los índices de vulnerabilidad de los estudiantes y a los compromisos de logro a los cuales se ha sometido la comunidad educativa. El trabajo en este nuevo escenario debe estar particularmente enfocado hacia aquellos estudiantes más vulnerables y con mayores déficits en las áreas prioritarias: lenguaje y matemáticas.

A pesar de este cambio de orientación y énfasis, muchas de estas políticas aparecen como contradictorias tanto en sus fundamentos teóricos como en la práctica de su aplicación. Por un lado, se enfatiza la autonomía y, por otro, se aumenta el control y la centralidad en la elaboración e implementación de las políticas. Asimismo, se señala la importancia del mejoramiento continuo, sin embargo, la evaluación se centra más en los resultados que en el proceso. En la práctica, no ha existido la coordinación suficiente entre las diversas políticas para que efectivamente tengan el impacto esperado a nivel local.

En los siguientes apartados abordaremos, desde una perspectiva crítica, la posibilidad de instaurar dos procesos que se han señalado en la literatura como fundamentales para comprender el proceso de mejoramiento continuo en un establecimiento educacional: el aprendizaje organizacional y el liderazgo distribuido. Nos interesa particularmente reflexionar acerca de los supuestos que subyacen a las políticas públicas antes mencionadas y si estos supuestos facilitan el desarrollo de procesos de aprendizaje organizacional y liderazgo distribuido en las escuelas municipales rurales.

Aprendizaje Organizacional en un Entorno Organizacional Complejo

La creciente complejidad y turbulencia del entorno ha significado un cambio paradigmático en la forma de entender las organizaciones. En este nuevo paradigma, generado desde la teoría de la complejidad, pequeñas acciones traen consigo consecuencias impredecibles, lo que supone una forma distinta de enfocar la gestión organizacional (Barkema, Baum y Mannix, 2002). En la teoría y la práctica organizacional

se ha pasado de una visión lineal, en donde existe una relación clara de causa y efecto, a una no lineal (Munné, 2004; Pastor y León, 2007).

Pastor y León (2007) sostienen que la concepción tradicional de las organizaciones parte del orden y la estabilidad de una estructura. La perspectiva de la complejidad, por el contrario, ha desplazado la atención a la actividad de las personas que “organizan”. El foco de atención ya no estaría en la estructura organizacional (Mintzberg, 1988), sino en la actividad de organizarse (Sisto, 2004; Tsoukas y Chia, 2002); entendida como un proceso emergente en donde es fundamental considerar la complejidad de los distintos elementos y las interrelaciones que se dan durante el proceso.

En este contexto complejo, los establecimientos educacionales deben desarrollar la capacidad de integrarse y articularse entre los distintos niveles de gestión; ello dependería especialmente de la capacidad para comprometerse en un aprendizaje continuo como organización y para comprender las lógicas de acción que subyacen a la instauración de determinadas políticas (Austin y Harkins, 2008; Mulford, Silins, y Leithwood, 2004; Collison y Cook, 2007). Collison y Cook (2007) señalan que el éxito en la implementación de las reformas está asociado a la existencia de un equipo directivo capaz de generar un clima que favorezca el aprendizaje organizacional y el desarrollo de un compromiso con el proyecto educativo por parte de todos los actores del sistema educativo.

Aprendizaje Organizacional e Inter-Organizacional en la Educación Pública Rural

Para efectos de este trabajo, cabe preguntarse qué tan factible es que se den estos aprendizajes en el contexto de una comuna rural. El aprendizaje organizacional, entendido como un proceso de generación y transferencia de conocimientos que se da en distintos niveles: individual, grupal, organizacional e inter-organizacional, puede verse facilitado o entorpecido por el contexto sociohistórico y cultural en el cual estos aprendizajes tienen lugar.

La implementación de la política anteriormente señalada debe insertarse en una cultura que facilite el aprendizaje y el mejoramiento continuo. Lo anterior, debería verse reflejado en el proceso de elaboración e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo de manera que se permita el intercambio de prácticas exitosas tanto al interior del establecimiento como entre los establecimientos de una misma comuna.

Sin embargo, de acuerdo a investigaciones previas (Montecinos, Ahumada, Sisto y Leiva, 2007), los establecimientos educacionales encuentran dificultades para lograr los objetivos de autonomía, mejoramiento continuo y responsabilización por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. La falta de tiempo para analizar y reflexionar en torno a las áreas prioritarias a mejorar aparece como una de estas dificultades. Se observa asimismo una dificultad para contar con medios de verificación y utilizar evidencias que permitan identificar con mayor precisión en qué áreas se deben impulsar mejoras.

La introducción de la Ley SEP ha traído como consecuencia un importante aumento de recursos tanto para la comuna como para las respectivas escuelas. Esto ha significado la necesidad de aprender a gestionar dichos recursos. Sin embargo, los municipios de las comunas rurales no siempre cuentan con las capacidades y conocimientos como para realizar un uso óptimo de dichos recursos.

La presión que sufren los establecimientos municipales por el logro de resultados y la constante disminución de matrícula son dos aspectos relevantes para la sobrevivencia de la organización escolar. Este énfasis en los resultados de aprendizaje se ha visto acentuado con la instauración de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, sin embargo, en las comunas rurales en donde los cursos suelen ser pequeños y los índices de vulnerabilidad muy altos, los resultados de aprendizaje son inciertos y muy a largo plazo.

La Ley SEP faculta a la comuna para poder acceder a capacitaciones para suplir estas deficiencias, sin embargo, no siempre están las condiciones en el sector rural como para poder acudir a este tipo de capacitaciones. Por otro lado, si bien la Ley SEP y el proyecto de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública apuestan por un trabajo colaborativo entre comunas y establecimientos, en la práctica el aprendizaje inter-organizacional es complejo dado las características geográficas de muchas comunas rurales. Las iniciativas asociadas a la conformación de micro-centros en donde dos o más establecimientos reciben apoyo y supervisión por parte del Ministerio de Educación, han facilitado el intercambio de prácticas exitosas, sin embargo, lo usual en los contextos rurales es que cada escuela funcione aisladamente y cueste llegar a ellas.

En síntesis, el concepto de aprendizaje organizacional en sus diferentes niveles, es central en la actual reforma educacional que busca generar un cambio en la gestión de los establecimientos educacionales y el desarrollo de prácticas exitosas que ayuden

a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, como hemos visto, variables culturales y estructurales dificultan el logro de estos objetivos.

Liderazgo Distribuido en el Contexto de la Ley de Subvención Escolar Preferencial

La Ley de Subvención Escolar Preferencial, como ya señalamos, señala que los actores de la comunidad educativa deben desarrollar una cultura organizacional orientada al aprendizaje y al mejoramiento continuo que permita una evaluación y mejora de los procesos y resultados educativos. El rol que juega el director(a) y su equipo directivo en la elaboración e implementación de este plan de mejoramiento es fundamental, sin embargo, dadas las características de la tarea a desempeñar, la responsabilidad por el éxito o fracaso de dicho plan atañe a toda la comunidad educativa incluido el sostenedor.

La literatura de gestión escolar señala que los establecimientos educacionales deben desarrollar la capacidad de generar un liderazgo distribuido. Donaldson (2006) resalta la necesidad de un liderazgo que responda a los requerimientos emergentes de la organización destacando los aspectos relacionales involucrados en todo liderazgo. Para este autor, el liderazgo ejercido por el (la) director(a) debe abordar tres dimensiones fundamentales: a) la dimensión relacional que implica apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confiar en el otro; b) la dimensión de propósitos que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales; y c) una dimensión relacionada con una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano. La realidad de los establecimientos exige, según este autor, que el liderazgo sea entendido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad, más que un fenómeno individual asociado a ciertas características de personalidad.

En Chile, a pesar del empleo generalizado de términos como *equipo de gestión*, *equipo directivo*, *equipo técnicopedagógico*, las evidencias empíricas muestran escasa labor de equipo en los establecimientos educacionales, junto a serias dificultades para lograrlo (Navarro y Jiménez, 2005; Soto, 2006).

Diversos autores han planteado que las condiciones del contexto organizacional así como las demandas de la sociedad hacen necesario la instauración de un liderazgo distribuido (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Donaldson, 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis, 2008). En una revisión teórica, Robinson (2008) señala que existen dos aproximaciones de este tipo de liderazgo: una cuyo énfasis está puesto en

la distribución de funciones en la realización de una tarea y, la otra, en el proceso de influencia social que se da al realizar la tarea; para este autor ambas aproximaciones son complementarias. Leithwood, Mascall y Sacks (2009) señalan que el liderazgo distribuido emerge de las acciones cotidianas e involucra a las distintas personas responsables de la tarea. Camburn, Rowan y Taylor (2003), por el contrario, entienden el liderazgo distribuido como un conjunto de funciones (pedagógicas, administrativas, relacionales, etc.) que los líderes formalmente designados deben desempeñar en las organizaciones.

Recientemente, Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis (2008) han adoptado una perspectiva relacional asumiendo la influencia conjunta tanto de la tarea a realizar como de las relaciones sociales involucradas; asimismo, han resaltado la influencia ejercida tanto por líderes formales como informales. Esta noción tiene la particularidad de no poner el foco en el individuo (sus rasgos y conductas), sino que en la relación, y cómo, en esa relación, se construye una orientación a la tarea.

A pesar de la importancia que se le ha dado en los últimos años al estudio del liderazgo distribuido, las investigaciones aún no son concluyentes respecto a las reales posibilidades que este tipo de liderazgo tiene en el contexto de las políticas educativas (Bolden, Petrov y Gosling, 2009; Robinson, 2008). Currie y Boyett (2005), en una investigación realizada en establecimientos de educación secundaria en Inglaterra, encuentran escasa evidencia de liderazgo participativo o distribuido. Los autores señalan que la dificultad para instaurar este tipo de liderazgo radica en la exigencia simultánea por parte de las políticas gubernamentales de exigir al director(a), por un lado, responsabilizarse por una serie de estándares y objetivos prescritos y, por otro, enfrentar una serie de requerimientos sociales que implican un liderazgo contingente y distribuido tanto al interior como fuera del establecimiento. Para estos autores, el problema tiene que ver con las exigencias y compatibilidad entre distintas políticas más que con la capacitación y entrenamiento de los directores.

Liderazgo Distribuido en la Educación Pública Rural

Para efectos de este trabajo, cabe preguntarse qué tan factible es que se dé un liderazgo distribuido en el contexto de una comuna rural. La Ley de Subvención Escolar Preferencial, en cierta forma ha puesto en evidencia la incapacidad de la estructura formal para enfrentar debidamente los desafíos asociados al logro de resultados de aprendizaje en las áreas de matemáticas y lenguaje. Las nuevas demandas obligan a

trabajar en equipo y a recurrir a todas aquellas personas que cuenten con los conocimientos necesarios para enfrentar la tarea. La autonomía y el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa es el principal desafío en las comunas rurales.

En una comuna rural, sin embargo, la presencia de estas condiciones para que se dé un liderazgo distribuido son relativas dado que la estructura formal y la figura del o la director(a) siguen siendo centrales para la asignación de tareas y la resolución de conflictos. A pesar que al interior de la escuela puede aparecer un liderazgo distribuido, de cara al exterior sigue siendo el o la director(a) quien debe acudir a todas aquellas instancias donde se toman decisiones a nivel comunal y provincial.

Un aspecto particularmente interesante en este contexto es la tensión producto de la incorporación de los padres y apoderados al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, mucho de estos padres no cuentan con los conocimientos ni con las condiciones laborales como para poder ayudar a sus hijos y, por otro, la participación de estos se hace indispensable para el logro de los objetivos propuestos.

Aquí nuevamente aparece el problema de los resultados de aprendizaje acotado a áreas específicas como son lenguaje y matemáticas. Lo restrictivo de estos resultados hace que muchos padres queden excluidos del proceso de formación de sus hijos, al no contar con las competencias ni las condiciones necesarias como para poder ayudarlos. De esta forma, vemos que una política que busca la responsabilización de todos los miembros de la comunidad educativa por los resultados de aprendizaje de los estudiantes termina quedando en manos de expertos y de asesores externos que poseen los conocimientos como para poder alcanzar los resultados planteados.

En las comunas rurales, al igual que en las urbanas, los resultados no solo se refieren a aquellos aprendizajes evaluados mediante la prueba SIMCE (lenguaje y matemáticas) sino que atañen a una mirada mucho más holística del estudiante y su relación con el entorno. El restringir los resultados educativos a un solo ámbito es contradictorio con los proyectos educativos de las respectivas escuelas y la cultura imperante en ellas.

Ley de Subvención Escolar Preferencial en la Educación Pública Rural: Conclusiones y Reflexiones

El fortalecimiento de la educación pública que prestan las municipalidades y corporaciones municipales, es uno de los grandes desafíos de nuestro país. Más aún si pensa-

mos que este tipo de educación atiende a la población escolar más vulnerable. Sin embargo, existen una serie de factores que dificultan los objetivos que hasta ahora se han propuesto las políticas educacionales para lograr la tan mentada calidad y equidad en la educación pública chilena.

Uno de los aspectos que dificulta la autonomía y la responsabilización por los resultados de aprendizaje en las comunas rurales es la falta de atribuciones pedagógicas. Legalmente el Ministerio de Educación está a cargo del ámbito pedagógico, mientras que el municipio está a cargo del ámbito administrativo educacional. Si bien, esto es algo que podría cambiarse con la entrada en vigencia de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, la realidad actual muestra la dificultad para que los Directores de los establecimientos educacionales asuman un liderazgo pedagógico.

Si bien esto es algo que atañe a todo la educación pública, en el sector rural este aspecto resulta crítico dado que faltan condiciones mínimas como para asumir un liderazgo pedagógico. La sobrecarga laboral y la dificultad para compatibilizar los múltiples requerimientos derivados de la diversidad de programas y políticas emanadas desde un nivel central, hacen que la labor docente del director(a) de las escuelas rurales se vea mermada por tener que resolver lo administrativo.

En efecto, en los establecimientos educacionales de las comunas rurales el director o directora realiza a su vez labores docentes. Si bien esto podría considerarse una fortaleza del sector público rural dado que el liderazgo pedagógico podría venir dado por la validación del director ante sus pares, en la práctica, acontece que es tal el cúmulo de exigencias que el director(a) se ve sobrepasado en sus funciones existiendo una ambigüedad de rol que le es difícil resolver. Por otro lado, a nivel comunal, las direcciones de educación de las comunas rurales muchas veces no cuentan con las capacidades ni con los apoyos como para poder asumir un liderazgo pedagógico.

Los municipios de las comunas rurales tienen dificultades para administrar adecuadamente el servicio educativo dado que muchas veces tienen un déficit financiero que no les permite asumir adecuadamente el gasto en educación. Si bien la Ley de Subvención Escolar Preferencial ha aumentado considerablemente el monto de los recursos que obtienen estos municipios, la mayoría de los estudiantes que acuden a estos centros son vulnerables, por lo que sus necesidades educativas son mayores. A este déficit financiero se suma la dificultad de contar con personal idóneo capacitado para enfrentar los nuevos desafíos comprometidos en los planes de mejoramiento. Esto, en

la práctica, se ha traducido en una falta de claridad respecto de quién es el responsable de los resultados educativos dado que muchas comunas rurales no cuentan siquiera con las condiciones mínimas como para poder funcionar.

Queremos finalizar este artículo señalando como preocupante la pérdida de matrícula de la educación municipal durante los últimos años, especialmente en enseñanza básica. Entre 1981 y 2007 la participación del sector municipal disminuyó desde el 78% de la matrícula total al 45% a nivel nacional. En el sector rural, sin embargo, la matrícula permanece en torno al 72% en escuelas municipales. Este hecho nos hace pensar que es justamente en el sector rural en donde las políticas anteriormente comentadas tienen un impacto mayor, dado que las posibilidades de elección de los estudiantes por establecimientos subvencionados o particulares son menores.

Asimismo, pensamos que las características sociohistóricas y culturales propias de las escuelas rurales son una fortaleza que debe ser considerada a la hora de elaborar e implementar las políticas públicas. La escuela, en muchas de estas comunas rurales, es mucho más que un sitio donde estudiar y aprender ciertos contenidos; es un referente social en donde muchas de las prácticas sociales tienen lugar. Es aquí donde se genera comunidad y es aquí donde se forman los valores y las personas que la sustentan.

La lógica que debiera primar pues en la formulación de las políticas educacionales, debiera estar centrada en la comunidad y lo que ésta propone para la educación de los niños y niñas que la conforman. La calidad y la equidad en la educación no deben ser algo impuesto y definido a priori desde un nivel central, sino surgir de lo que la propia comunidad siente como relevante para que sus miembros se fortalezcan como persona.

Referencias

- Austin, M. S., y Harkins, D. A. (2008). Assessing change: Can organizational learning "work" for schools? *Learning Organization*, 15(2), 105-125.
- Barkema, H., Baum, J., y Mannix, E. (2002). Management challenges in a new time. *Academy of Management Journal*, 45(5), 916-930.
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2008). Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.). *La agenda pendiente en educación*. Chile: Universidad de Chile, UNICEF.
- Bolden, R., Petrov, G., y Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rethoric and reality. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(2), 257-277.

- Camburn, E., Rowan, B., y Taylor, J. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Collison, V., y Cook, T. (2007). *Organizational learning*. USA: Sage Publications.
- Currie, G., y Boyett, I. (2005). Transformational leadership within secondary schools in England. A panacea for organizational ills? *Public Administration*, 83(2), 265-296.
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools*. USA: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Mascal, B., y Sacks, R. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- MINEDUC (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG)*. Chile: MINEDUC.
- Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Sisto, V. y Leiva, P. (2007). *Informe final: evaluación del impacto generado por la política del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en los establecimientos que inician su segundo ciclo de mejoramiento continuo*. Chile: Mineduc.
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 15-22.
- Navarro, G., y Jiménez J. (2005). La autoevaluación escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 57-69.
- Pastor J., y León García-Izquierdo, A. (2007). Complejidad y psicología social de las organizaciones. *Psicothema*, 19(2), 212-217.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Sisto, V. (2004). *Tesis doctoral: teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gest(ac)ión del sujeto postmoderno*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Smith, W., y Ngoma-Maema, W. (2003). Education for all in South Africa: developing a national system for quality assurance. *Comparative Education*, 39(3) 345-365.
- Soto, M. (2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: el caso de la educación municipalizada en la provincia de Concepción. *Ciencias Sociales Online*, 3(3), 56-70.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Sun, H., Creemers, B.P.M., y De Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 18(1), 93-122.

- Tsoukas, H., y Chia, R. (2002). Organizational becoming: rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.
- Voulalas, Z., y Sharpe, F. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2/3), 187-208.