La escuela como organización que mejora

The school as the learning organization and the improvement

Simón Rodríguez y Carolina Salinas

Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/ree/7313>

DOI: 10.4000/ree.7313

ISSN: 1954-3077

Editor

Université de Nantes

Referencia electrónica

Simón Rodríguez et Carolina Salinas, « La escuela como organización que mejora », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 07 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7313> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7313>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La escuela como organización que mejora

Simón Rodríguez & Carolina Salinas¹

Résumé

Cet article développe quelques lignes directrices conceptuelles à propos de l'amélioration du fonctionnement des écoles. Pour ce faire, l'article revient sur un examen le plus exhaustif possible de la littérature nationale et internationale. Il retourne de cette recherche que la continuité et la durabilité d'une amélioration dans l'école semblent dépendre pour les directeurs, les enseignants ou encore les étudiants, de leur bonne compréhension de nouvelles pratiques se substituant à de plus anciennes. L'étude développe les concepts clés de l'autonomie des écoles, d'apprentissage organisationnel, de l'amélioration et de la durabilité du leadership partagé. L'article aboutit à une proposition qui tient compte de l'interaction de concepts en tant que variables permettant aux personnels des écoles de mieux s'engager dans une compréhension, véritable ressort d'une amélioration de l'organisation.

Este artículo tiene como objetivo describir y desarrollar una exploración de conceptos asociados a la mejora escolar, entendiéndola a las escuelas como organizaciones cuyo foco es el aprendizaje. La inquietud inicial que nos movilizó fue dar cuenta que a nivel de políticas educativas se impulsa de manera creciente una mayor atribución y responsabilización de los resultados a nivel de profesionales, escuelas y sostenedores; la experiencia de conocer escuelas en Chile que comparten con otras el contexto y población con la que trabajan, y que se distinguen por presentar en su trayectoria acciones continuas de cambio, logrando un esfuerzo exitoso por mejorar el trabajo con los estudiantes; y considerar que los desempeños logrados por los estudiantes dan cuenta de operaciones y lógicas de trabajo presentes en las escuelas. Desde estas inquietudes nos surge la pregunta ¿Cuáles son los componentes y operaciones puestas en movimiento en una organización que mejora y aprende sostenidamente?

La pregunta que hemos formulado da cuenta que el objeto de análisis es la « escuela como organización », con un enfoque cualitativo de tipo histórico e interpretativo. La emergencia de la escuela como organización, nos remite a un corpus que reconoce la existencia de topos o niveles (personas, grupos, organizaciones, contexto, sistema), y procesos como responsabilización, autonomía, profesionalización, aprendizaje. De esta forma, nos interesa reconocer e indagar en elementos que sustentan la acción institucional y colectiva, así como los fenómenos que emergen en este tipo de experiencias organizacionales. Definimos entonces un primer paso exploratorio, cuyo foco es alcanzar una mejor descripción y comprensión del objeto. El método a utilizar es el análisis de la producción académica, a través del reconocimiento de patrones y conceptos claves. Técnicamente implicó la revisión de artículos nacionales e internacionales, publicados en revistas indexadas; y libros o capítulos de autores reconocidos por su producción académica. Para ambas fuentes, se utilizó un primer criterio de ser producciones publicadas desde el año 1990 en adelante, considerando los siguientes “buscadores”: aprendizaje organizacional, desarrollo organizacional, mejora escolar, Mejora continua, autonomía y liderazgo educativo.

En los cuerpos del trabajo se describen y desarrollan los conceptos claves. Se propone en la parte final del trabajo un marco comprensivo de la escuela como organización que aprende y mejora, considerando los conceptos tratados.

¹ Simón Rodríguez, psicólogo, coordinador Área Liderazgo Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile - Carolina Salinas, profesora de historia, profesional Área Liderazgo Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

1. Aprendizajes y desafíos

■ Autonomía escolar

La autonomía institucional de las escuelas se define como la capacidad de decidir y ejecutar acciones relativas a su vida institucional, a través de la toma de decisiones y gestión de sus procesos (Macri, 2002). Referirse a esta capacidad es un tema no exento de dificultades, y desde el cual pueden desprenderse tres complejidades: a) respecto de su conceptualización, b) respecto de la explicitación de sus componentes, c) respecto de la relación e impacto de la autonomía en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Desde su conceptualización, autonomía es asociada a principios. Implica la « responsabilización » por el buen funcionamiento de las escuelas, en la que los agentes se comprometen y rinden cuentas en relación a las metas propuestas (Bolívar, 2009). Lo anterior precisa distinguir tres dimensiones (Cribb y Gerwitz, 2008; en Bolívar, 2009): *modos de autonomía*, quienes son los agentes y cómo ejercen su acción; los *dominios de autonomía y control*, cuáles son las esferas sobre las que puede ser ejercida la autonomía; y *modos de control*, las formas generales y mecanismos específicos por los que se regula el ejercicio de autonomía.

Desde la política educativa, autonomía se vincula con el campo de la « nueva gestión pública », presentando dos lógicas de acción presentes y distintas que la guían (Bolívar, 2009):

- a) *Orientación neo-liberal*: discursos y prácticas que transfieren a la escuela modos de gestión privados. Los « nuevos modos de regulación » o « post burocráticos » se vinculan a esta orientación. Se introducen reglas de mercado para tomar decisiones respecto de la existencia, eficacia y control del sistema educativo y de los servicios públicos. El sistema de rendición de cuentas sitúa al estado como ente regulador y evaluador, generando una re-centralización. Genéricamente se denomina como la *nueva gestión pública* (« new public management »).
- b) *Orientación pedagógica*: discursos y prácticas que promueven que pone foco en una re-profesionalización del cuerpo docente. Se indica la necesidad de promover la distribución, democratización y participación en la toma de decisiones, aumentando variables como motivación y compromiso. A su vez, se destaca la definición de objetivos contextualizados en cada escuela.

En el caso de Chile, la « libertad de enseñanza » fue instaurada en la década del '80, en conjunto con una política de descentralización administrativa, desarrollando un modelo de competencia. Posteriormente, desde el año 2000 en adelante se han promulgado leyes que promueven la mayor participación de los directivos y la comunidad educativa en la gestión escolar. Tal es el caso de la Ley SEP (Ley de Subvención Escolar preferencial). Con esta ley, los sostenedores voluntariamente firman en representación de cada escuela un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa con el Ministerio de Educación, el cual posibilita la transferencia de recursos económicos (subvención preferencial) al sostenedor, calculado en función de la cantidad de alumnos prioritarios matriculados en cada escuela. La ley define como alumnos prioritarios a los niños cuya situación socioeconómica dificulta las posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

Para activar esta transferencia, los equipos directivos deben generar y presentar sus propios planes de mejoramiento. Paralelamente se genera un sistema de monitoreo y supervisión del cumplimiento de cada plan. La finalidad última es rendir cuentas al sistema central acerca del uso de los recursos, y el logro de metas y acciones comprometidas y financiadas con estos recursos estatales.

Al respecto, un primer análisis da cuenta de diversos agentes (equipos de escuela, sostenedor, Ministerio central), con esferas de acción y modos de control que no dialogan (Ministerio y sostenedor con foco en la rendición de recursos, equipos de escuelas responsables de la adecuada implementación técnica). Registrando experiencias se da cuenta de la ausencia de una « lectura compleja », o un « marco de acción », en la que se conecten dimensiones operativas, financieras y técnicas. Junto con lo anterior, la experiencia indica que un bajo

porcentaje de escuelas elabora los planes de mejoramiento de manera conjunta y participativa. De esta forma, es posible indicar una fuerte tensión entre las orientaciones neo-liberal y pedagógica de esta política.

En relación a la segunda complejidad (explicitación de la autonomía), un punto de discusión se vincula con pasar del reconocimiento formal de autonomía, a la movilización real para la toma de decisiones. Para autores como Calhoun y Joyce (1998), es una expectativa poco realista creer que la autogestión provoque por sí misma una mejora institucional de la acción educativa. Estos autores calculan que sólo un diez por ciento de las escuelas han tenido capacidad para generar iniciativas que hayan cambiado sustantivamente las dimensiones curricular, instructiva y tecnológica de la escuela. Se discute entonces que poco se logra “decretando” autonomía, sin poner los medios, capacidades y condiciones para que esta pueda ser construida.

Lo anterior se asocia con la tercera complejidad; la relación entre mejora escolar y autonomía. Autores como Hopkins (2008) y Bolívar (2010), plantean que la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora. Sin embargo, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizajes para todos, si es que esta gestión autónoma no se destina a la mejora de la enseñanza y al desarrollo de capacidades. De forma conjunta, se debe configurar en el establecimiento escolar una cultura de investigación sobre lo que se hace. Solo así es posible dar cuenta de un *proceso de aprendizaje en autonomía*.

■ **Aprendizaje Organizacional**

Diversos autores (Fiol, 1985 ; Fauske 2005 ; Enriquez, 2007) indican como referente el trabajo de Argyris y Schön. Para estos, aprendizaje organizacional corresponde al proceso mediante el cual los miembros de una organización detectan errores o anomalías, y las corrigen mediante una reestructuración de las teorías de acción que sustentan, integrando los resultados de sus indagaciones en los mapas e imágenes organizacionales. Garzón y Fisher (2008) plantea que es la capacidad de las organizaciones para crear, organizar y procesar información desde sus fuentes, para generar conocimiento individual, de equipo, organizacional e interorganizacional; permitiendo las condiciones para desarrollar capacidades, diseñar nuevos productos y servicios, incrementar la oferta existente y mejorar procesos orientados a la perdurabilidad. Existen también autores que señalan que las organizaciones que aprenden tienen un desafío más allá de la adaptación y flexibilidad respecto al entorno y el contexto. Se trata de ser capaces de experimentar, crear y aprovechar el potencial de las personas para el aprendizaje como una ventaja competitiva estratégica (Redding, 1997).

De este modo, el estudio acerca del aprendizaje organizacional se ha dado en dos grandes orientaciones. Una que se dirige al producto, vale decir qué es lo que se ha aprendido (en cuanto a estrategias, resultados, etc.), entendiéndose el aprendizaje como un proceso técnico de procesamiento, interpretación y respuesta de las organizaciones. La segunda focaliza el cómo se aprende, concibiéndose desde una perspectiva de construcción social, en que los miembros de la organización – individual y colectivamente – participan y otorgan sentido a sus experiencias de trabajo.

Enfoques de aprendizaje organizacional

Se han desarrollado variados enfoques para estudiar el aprendizaje organizacional. Algunos de ellos se basan en la teoría del procesamiento de la información, o en el proceso de interpretación de dicha información (Crossan, Lane & White, 1999), y ayudan principalmente a entender cómo un equipo aprende y se adapta durante la realización de determinada tarea (Burke, Stagl, Salas, Pierce & Kendall, 2006). De modo complementario, otros modelos explican la articulación entre el aprendizaje individual, de equipo y organizacional, considerándola como una espiral de generación de conocimientos (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Nonaka & Konn, 1998). En este trabajo, presentaremos brevemente cómo las organizaciones aprenden articuladamente entre niveles de agregación y entre sus miembros. Para ello revisaremos

principalmente el proceso de aprendizaje organizacional conocido como las “4 I” de Crossan, Lane y White (1999).

Para estos autores, el aprendizaje organizacional se produce en tres niveles: *individual, grupal y organizacional*. En cada nivel existen sub procesos que los autores denominaron las « 4I »: Intuición, Interpretación, Integración e Institucionalización.

- a) *Intuición*: Es un proceso subconsciente que ocurre a nivel individual. Se trata del reconocimiento preconsciente del patrón y/o posibilidades inherentes a partir de un torrente personal de experiencia (Weick 1995, en Crossan & al, 1999). Se plantea que sólo a través de las metáforas se puede transmitir información desde una experiencia vivida, reduciendo la variedad de posibilidades cuando estas no pueden ser expresadas mediante lenguaje técnico formal.
- b) *Interpretación*: recoge los elementos conscientes de este aprendizaje individual y los comparte a un nivel de grupo. Corresponde a una actividad social que refina el lenguaje común, clarificando ideas, otorgando significaciones y comprensión compartida; y en forma grupal se determina qué es posible, tratando de promulgar esa posibilidad.
- c) *Integración*: cambia el entendimiento colectivo en el nivel de grupo, enlazándola con el nivel de la organización completa. Esto se logra a través de continuas conversaciones y practicas compartidas entre los miembros de la comunidad (Seely-Brown & Duguid, 1991 en Castañeda & al. 2005) ; construyendo una mentalidad compartida (Weick & Roberts, 1993, en Crossan & al., 1999).
- d) *Institucionalización*: el conocimiento se instala en la organización, incorporándolo en sus estructuras, rutinas y prácticas. Así, las personas pueden ir y venir; manteniéndose el conocimiento en las rutinas y prácticas organizacionales. Para entender el proceso de institucionalización, se realiza una distinción entre aquellas organizaciones que son nuevas y que no poseen rutinas o estructura establecida y tampoco cuenta con una memoria organizacional. En este sentido, es el aprendizaje individual y grupal el que predomina. Por el contrario, hay organizaciones más consolidadas que impulsan el aprendizaje institucionalizado entre sus miembros.

Se entiende entonces que el aprendizaje organizacional implica procesos individuales y sociales, en comunicación bidireccional. A su vez, da cuenta de construcciones y deconstrucciones, a partir de la experiencia y de la teoría, conjugando « impresiones », « metáforas » e « intuiciones » ; con « conceptos », « lenguaje técnico formal » y « estructura ». Esto implica espacios y momentos formales e informales que permiten hacer fluir estos intercambios. El desafío entonces es el « empoderamiento » de estos, o bien la adaptación y respuesta a rutinas y prácticas elaboradas externamente.

Finalmente, el aprendizaje organizacional también puede ser revisado en función del *Nivel de aprendizaje*. Este concepto se refiere principalmente al grado de profundidad experimentado por la organización. Argyris y Schön (1999; Castañeda & al., 2005) realizan una diferenciación entre lo que llaman aprendizaje de un solo ciclo (“single loop learning”) y aprendizaje de ciclo doble (“double loop learning”). El primero hace referencia a correctivos que hacen los miembros de la organización, con base en las normas o reglas existentes en ella. El segundo, a cambios que implican establecer nuevas premisas o reglas de juego en la organización para abordar la realidad. En esta misma línea, Fiol y Lyles (1985) distingue entre el aprendizaje de “bajo nivel” (“lower-level learning”) y el de “alto nivel” (“higher-level learning”). El primero se corresponde con un aprendizaje de un “solo ciclo”, mientras que el aprendizaje de “alto nivel” se identifica con el de “doble ciclo”, los que implica la modificación profunda de la “teoría organizativa en uso”.

■ **Mejora escolar**

El concepto de Mejora escolar surge en las últimas décadas a partir de la definición de que « *la escuela debe ser el centro de cambio* ». De esta idea se desprenden dos elementos claves: a) el cambio debe ser liderado por la propia escuela y b) hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves & al., 1998, en Murillo, 2003).

Complementariamente, han surgido variadas definiciones acerca de lo que implica la mejora escolar. Uno de estos proviene de Velzen et al. (1985, en Murillo, 2003) quien manifiesta que se trata de « *un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente*».

Por su parte, Stoll & Fink (1996) matizan esta primera definición señalando que la mejora de la escuela es « *una serie de procesos concurrentes y recurrentes que tienen los siguientes implicancias para la escuela: aumentar los resultados del alumno, centrar su atención en el aprendizaje y la enseñanza, construir capacidad para ocuparse del cambio al margen de su procedencia, definir su propia dirección, valorar su cultura actual y trabajar para desarrollar normas culturales positivas, contar con estrategias para alcanzar sus objetivos, estimular condiciones internas que intensifican el cambio, mantener el ímpetu en períodos turbulentos, supervisar y evaluar su proceso, progreso, logro y desarrollo*». En esta misma línea, Murillo (2003), plantea que la mejora « *es una capacidad que las escuelas deben desarrollar para impactar (e incrementar) de forma simultánea tanto el aprendizaje de los alumnos, como el desarrollo de la comunidad escolar*».

De lo anterior podemos rescatar que la mejora se concibe como una serie de procesos técnicos y condiciones culturales centrados en la enseñanza y el aprendizaje, para obtener impactos en los resultados de los estudiantes. Esto implica el desarrollo de capacidades en la organización. En esta línea, consideramos necesario distinguir el cambio y la mejora, conceptos que usualmente tienden a confundirse. Una primera idea es que la mejora es más amplia que el cambio. Murphy y Hallinger (1993), plantean que el « *cambio es un hecho, una búsqueda por la mejora más que un lugar de descanso final* ». En tanto la mejora, « *se ocupa de la capacidad para cambiar, estudia las diferentes trayectorias de mejoramiento que muestran las escuelas en el tiempo e incorpora la definición de calidad educativa* » (Carrasco, 2008).

Sostenibilidad de la mejora

Los estudios dan cuenta que las escuelas invierten muchos esfuerzos por generar cambios en pos de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La evidencia señala que existe una diferencia cuando estos cambios impactan a nivel de marcos de acción (frameworks) o a nivel de rutinas, siendo estas últimas más fáciles de modificar (Fauske & Raybould, 2005). Si no existe un impacto en los marcos, a menudo los cambios son cosméticos y temporales, retornando a prácticas anteriores de trabajo (Fink, 1999). De esta forma, la mejora se vincula con la capacidad de la organización por sostener nuevas « *formas de hacer* » (prácticas) (Hargreaves & Goodson, 2006).

Autores como Anderson y Kumari (2009) y Copeland (2003) dan cuenta que la mejora no sucede simplemente como resultado de la aplicación de una nueva política, programa, o estructura organizativa. El desafío es ir más allá de un cambio o resultado puntual, para internarse en un proceso de mejora continua, lo cual implica en palabras de Fullan (1982, 2005), « *tener la capacidad para volverse bueno en el cambio* ». De este modo, se entiende que la presencia de múltiples innovaciones no es un indicador de mejora continua (Anderson, 2007).

En términos generales, los variados caminos de mejora se relacionan con la cultura de cada organización. La literatura señala distintos elementos claves para entender la mejora desde la perspectiva cultural (visión compartida, enfoque al cliente, compromiso a largo plazo, involucramiento de los profesores). Sin embargo el análisis de escuelas en base a este marco de referencia no ha revelado diferencias importantes entre las escuelas con alto y bajos procesos de mejora continua (Schroeder, 2005; en Hawley & Sykes, 2007). Esto se debe principalmente a que la investigación es escasa en materia de cuáles son las escuelas que efectivamente han mejorado continuamente, de las que responden a los resultados y expectativas nacionales. Lo que no se desconoce es que existen escuelas que tienen muchas dificultades contextuales (capital socio cultural bajo, alta vulnerabilidad, necesidades educativas especiales), y que han generado innovaciones y mejoras que han aumentado sostenidamente el rendimiento de sus estudiantes de modo considerable.

Considerando lo anterior, Anderson & Kumari (2009) desarrollan el concepto de *sostenibilidad*, entendiéndose como el ajuste permanente de las acciones y procesos a partir de las condiciones y necesidades particulares. De este modo, en la sostenibilidad de la organización se pueden encontrar los mecanismos que faciliten la mejora continua.

Copeland (2003), desarrolló una investigación con 86 escuelas en un período de veinte años. El estudio señala que la sostenibilidad de la mejora va a depender de que las escuelas tengan la capacidad de poder integrar el trabajo de la reforma en su cultura escolar. Por su parte, Anderson (2007) plantea que se pueden evidenciar tres ejes simultáneos de la sostenibilidad y la mejora continua de las escuelas: (1) programas y prácticas instruccionales efectivas, (2) Liderazgo y estructuras organizacionales que permitan y apoyen la mejora continua como una característica regular de la cultura organizacional, y (3) Los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

■ **Liderazgo para la mejora escolar**

Los estudios han cuestionado la relación que puede existir entre liderazgo y mejora de las escuelas (Hallinger & Heck, 2009). Esto ya que se señala que los efectos del liderazgo en el aprendizaje escolar son en gran parte indirectos, y mediados por una multiplicidad de factores a nivel escuela (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & al., 2004; Leithwood & al., 2006). Aún con esto, se indica que debe ser una prioridad explorar los efectos del liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en las variables organizacionales, así como en la mejora de la escuela en su conjunto.

Es amplia la literatura que señala que la mejora y su sostenibilidad depende de las acciones de los líderes (Harris, 2003). Así, diversos investigadores de la mejora escolar (por ejemplo, Mulford & Silins, 2003) identifican la complejidad de las interacciones en la organización como una variable que afecta la capacidad de las escuelas para aprender y cambiar. Para estos autores, el liderazgo debe ser analizado desde una perspectiva dinámica y teniendo en cuenta la evolución de las relaciones en la organización a través del tiempo (Langlois & Robertson, 1993).

La revisión bibliográfica realizada da cuenta que es el *liderazgo distribuido* el que moviliza un cambio en la cultura de la escuela. Incorpora a todos en un proyecto común, emerge de las acciones cotidianas e involucra a todos quienes se responsabilizan en sus tareas (Leithwood, Mascall & Sacks, 2009). Este tipo de liderazgo provoca sinergia en la comunidad logrando que la transformación y la mejora se establezca como un sello distintivo de la organización (Bennet, Wise, Woods & Harvey, 2003).

De igual modo, se menciona la importancia de un *liderazgo centrado en el aprendizaje*, considerando tanto los estudiantes, como a los docentes y el personal (Fullan, 2001; Robinson & al. 2008). Hallinger & Heck (2009), destacan que existen tres áreas para este tipo de liderazgo: La visión del líder en la toma de decisiones para enfocar las acciones y energías de la escuela en la mejora de los resultados de los estudiantes, fomentar el compromiso y la participación potenciando el personal, y obtener y asignar recursos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

En un estudio multinivel desarrollado por Hallinger & Heck (2009), se examinan los cambios en el liderazgo distribuido, la capacidad académica, la organización socio-curricular y los resultados de los estudiantes en escuelas que mejoran por un período de cuatro años. Este estudio obtuvo los siguientes resultados.

- El liderazgo regula las expectativas académicas insertas en los estándares del currículo, en su estructura y procesos, otorgando lineamientos académicos acerca de que deben recibir los estudiantes (Cohen y Hill, 2000; Darling-Hammond, 2006, Hallinger & Hell, 1996; Hill & Rowe, 1996, Oakes, 2005).
- Los líderes utilizan estrategias de mejoramiento a partir de los distintos ritmos y tiempos que experimenta la escuela.

- El liderazgo apoya el aprendizaje profesional continuo de los docentes, a la vez que facilita los esfuerzos que se realizan para sostener e implementar la mejora.
- El liderazgo y el desarrollo de capacidades en la organización se refuerzan mutuamente en sus impactos sobre otras variables (capacidad académica de los estudiantes, organización curricular), ejerciendo un efecto acumulativo en el aprendizaje de los estudiantes.

2. Propuesta de componentes claves para desarrollar la escuela como una organización que aprende y mejora

La revisión bibliográfica da cuenta que las escuelas que mejoran y aprenden sostenidamente, mas alla de resultados puntuales en un momento, presentan como eje transversal la generación de capacidades. Tal como puede observarse en el cuadro siguiente, existen cuatro componentes y operaciones en estas organizaciones

Cuadro 1 - Componentes claves para desarrollar y sostener a la escuela como una organización que aprende y mejora

El primero de los cuatro componentes corresponde a la *autonomía escolar*. Entendemos autonomía como agencia y dominio en toma de decisiones respecto a la gestión de recursos y orientaciones pedagógicas que se necesitan para lograr que todos los estudiantes aprendan. Se entiende que la autonomía por el hecho de estar decretada no implica que se produzca mejora. Se releva en este sentido el « proceso de aprendizaje en autonomía ».

Un segundo componente es *aprendizaje organizacional*. La escuela como organización puede entenderse como un sistema abierto al ambiente y en continua adaptación, como también un agente capaz de transformar su entorno en un proceso generativo, mejorando sus productos. Se entiende aprendizaje organizacional como las condiciones y orientaciones para la construcción de capacidades y el logro de resultados de aprendizaje, considerando niveles (individual – grupal – organizacional), desafíos (generativo – adaptativo), y orientándose a los « marcos de acción », más que a solo « rutinas ».

El tercer componente es *mejora escolar*. Distinguimos un cambio puntual de mejora continua. Se comprende la continuidad y sostenibilidad de una mejora cuando se profundizan los conocimientos con los cuales trabajan los distintos programas (inclusive externos), y en las cuales las prácticas de directivos, docentes y estudiantes no se entiendan como la adición o sustitución de otras nuevas (Anderson & Kumari, 2009).

Un cuarto elemento clave es *Liderazgo*. Se entiende este liderazgo como aquel que se distribuye, otorga lineamientos académicos acerca de lo que deben recibir los estudiantes, e interactúa con la capacidad académica y aprendizaje de los profesionales presentes en la organización.

En un estudio realizado por Jackson (en Hallinger & Heck, 2009), se aplica la metáfora de un “viaje” para describir la mejora de las escuelas. Se establece que las escuelas se encuentran en distintos puntos cuando inician este viaje. Estos puntos varían en función del contexto, en particular, condiciones medio ambientales y organizacionales que moderan la capacidad de la escuela para mejorar y sostener su aprendizaje. El punto en que se encuentre en este viaje hacia la mejora va a requerir determinadas formas y comportamientos de los líderes. Finalmente, en este viaje se ponen en tensión y elaboración los marcos y rutinas de la « forma de hacer las cosas ».

Bibliografía

ANDERSON E. (2007), An Abstracted Essay from a Keynote Speech, Enhancing Quality of School Education. International conference, June 2007, New Delhi, India.

ANDERSON S. & KUMARI R. (2009), « Continuous improvement in schools: understanding the practice, International », *Journal of Educational Development*, volume XXIX, n°3, p.281-292.

ARAMBURU N. (2000), *Tesis Doctoral: un Estudio del Aprendizaje Organizativo desde la Perspectiva del Cambio*, Universidad de Deusto, San Sebastián.

ARGYRIS C. (1999), *Sobre el aprendizaje organizacional*, México D.F, Oxford University Press.

BENNETT N., WISE C., WOODS P. & HARVEY J. (2003), *Distributed Leadership*, London, National college for Scholl Leadership.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (nd), « Subvención preferencial para alumnos prioritarios y sistema de control de resultados por parte del Ministerio de Educación y Comisión parlamentaria ». <http://www.bcn.cl/resumenes-de-leyes/subvencion-preferencial-para-alumnos-prioritarios-y-sistema-de-control-de-resultados-por-parte-del-ministerio-de-educacion-y-comision-parlamentaria>

BOLIVAR A. (2009), *La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación*, Espacios en Blanco, Tandil-Argentina, 19 (junio), p.35-68.

BOLIVAR A. (2010), « La autonomía de los centros educativos en España », *CEE Participación Educativa*, n°13, marzo 2010, p.8-25

BURKE C.S., STAGL K.C., SALAS E., PIERCE L. & KENDALL D. (2006), « Understanding team adaptation: a conceptual analysis and model », *Journal of Applied Psychology*, n°91(6), p.1189-1207.

- CALHOUN E. & JOYCE B. (1998) « "Inside-out" and "outside-in": learning from past and present school improvement paradigms », *International Handbook of Educational Change*, A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (dir.), Kluwer, Dordrecht, p.1286-1298.
- CARRASCO ROJAS A. (2008), « Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? », *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volume VI, n°4, p.5-23.
- CASTAÑEDA D. & PEREZ-ACOSTA A. (2005), « ¿Cómo se produce el aprendizaje individual en el organizacional? », *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, volume XXIV, p.1-15.
- CHOO Ch. (1999), *La Organización Inteligente*, Oxford University Press, Dynamics of Innovation, Oxford University Press.
- COHEN D. & HILL H. (2000), « Instructional policy and classroom performance: the mathematics reform in California », *Teachers College Record*, volume CII1, n°2, p.94-343.
- COPELAND M. (2003), « Leadership for inquiry: building and sustaining capacity for school improvement », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, volume XXV, n°4, p.375-396.
- CRIBB A. & GEWIRTZ S. (2008), « Unpacking autonomy and control in education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis », *European Educational Research Journal*, volume VI, n°3, p.203-213.
- CROSSAN M., LANE, H. & WHITE R (1999), « An Organizational Learning Framework: from Intuition to Institution », *The Academy of Management Review*, volume 24, n°3 (Jul., 1999), p.522-537.
- DARLING HAMMOND L. (2006), « Securing the right to learn: policy and practice for powerful teaching and learning », *Educational Researcher*, volume XXXV, n°7, p.13-24.
- ENRIQUEZ A. (2007), « La significación de la Cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional », *Universitas Psychologica*, volume VI, n°1, p.155-162.
- FAUSKE J. & RAYBOULD R. (2005), « Organizational Learning Theory in School », *Journal of educational administración*, volume XLIII, n°1, p.22-40.
- FINK D. (1999), « The attrition of change: a study of change and continuity », *School Effectiveness and School Improvement*, volume, n°3, p.269-295.
- FIOL M. & LYLES M. (1985), « Organizational Learning », *Academy of Management Review*, volume X, n°4, p.803-813.
- FULLAN M. (1982), *The Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press.
- FULLAN M. (2001), *Leading in a culture of change*, San Francisco, Jossey-Bass In.
- FULLAN M. (2005), *Leadership & Sustainability: systems thinkers in action*, London, Corwin Press.
- GARZON M. & FISHER A. (2008), « Modelo teórico de Aprendizaje organizacional », *Revista Pensamiento y Gestión*, n°24, p.195-224.
- HALLINGER P. & HECK R. (2009), « Leadership for Learning: does Collaborative Leadership make a difference in School Improvement ?, *Educational Management, Administration, and Leadership*.
- HALLINGER P. & HECK R. (1996), « Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of the empirical research 1980-1995 », *Educational Administration Quarterly*, volume XXXII, n°1, p.5-44.
- HALLINGER P. & HECK R. (2009), « Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement », *American Educational Research Journal*, volume XLVI, n°3, p.659-689.
- HARGREAVES A. & GOODSON I. (2006), « Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity », *Educational Administration Quarterly*, volume XLII, n°1, p.3-41.

- HARRIS A. (2003), « Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? », *School Leadership and Management*, volume XXIII, n°3, p.313-324.
- HAWLEY W. & SYKES G. (2007), « Continuous school improvement », *The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement*, W. Hawley (dir), London, Corwin press, p.153-172.
- HILL P. & ROWE K. (1996), « Multilevel modeling in school effectiveness research », *School Effectiveness and School Improvement*, volume VII, n°1, p.1-34.
- HOPKINS D. (2008), *Hacia una Buena escuela: experiencias y lecciones*. Area de Educación Fundación Chile.
- JACKSON D. (2000), « The school improvement journey: perspectives on leadership », *School Leadership & Management*, volume XX, n°1, p.61-78.
- LANGLOIS R. & ROBERTSON P. (1993), « Business organisation as a coordination problem: toward a dynamic theory of the boundaries of the firm », *Business and Economic History*, volume XXII, n°1, p.31-41.
- LEITHWOOD K., DAY C., SAMMONS P., HARRIS A. & HOPKINS D. (2006), *Seven strong claims about successful school leadership*, Nottingham, National College of School Leadership.
- LEITHWOOD K., LOUIS K., ANDERSON S. & WAHLSTTOM K. (2004), *Review of research: how leadership influences student learning*, Wallace Foundation.
- LEITHWOOD K., MASCALL B. & SACKS R. (2009), *Distributed leadership according to the evidence*, London, Routledge.
- LUYTEN H., VISSCHER A. & WITZIERS B. (2005), « School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development », *School Effectiveness and School Improvement*, volume XVI, n°3, p.249-279.
- MACRI M. (2001), *Descentralización educativa y Autonomía Institucional: ¿Constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires?* OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina : <http://www.rieoei.org/deloslectores/242Macri.PDF>.
- MULFORD B. & SILINS H. (2003), « Leadership for organisational learning and improved student outcomes, what do we know? », *Cambridge Journal of Education*, volume XXXII, n°2, p.175-195.
- MUÑOZ G. (2008), « Rol del Estado en la eficacia escolar y en la mejora de la escuela », *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volume VI, n°4, p.2-4.
- MURILLO F. (2003), « El movimiento Teórico- Práctico de la Mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes », *REICE, Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volume I, n°2.
- MURPHY J. & HALLINGER P. (1993), *Restructuring Schooling: learning from Ongoing Efforts*, Newbury Park, Corwin press CA.
- NONAKA I. & KONNO N. (1998), « The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation », *California Organization Science*, volume VII, n°3, p.502-517.
- NONAKA I. & TAKEUCHI H. (1995), *The knowledge-creating company: how Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, Oxford University Press.
- OAKES J. (2005), *Keeping track: how schools structure inequality*, Hartford, Yale University.
- REDDING J. (1997), « Hardwiring the Learning Organization », *Training & Development*, volume LI, n°8, p.61-67.
- ROBINSON V., LLOYD C. & ROWE K. (2008), « The Impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types », *Educational Administration Quarterly*, volume XLIV, n°5, p.564-588.
- SHRIVASTAVA P. (1983), « A Typology of Organizational Learning Systems », *Journal of Management Studies*, volume XX, n°20, p.7-28.

STOLL L. & FINK D. (1996), *Changing Our Schools*. Buckingham, Open University Press.

SWIERINGA J. & WIERDSMA A. (1992), *Becoming a Learning Organization*, AddisonWesley Publishing Company, Inc.

WOODS J., BENNETT N., HARVEY J. & WISE C. (2004), « Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: findings form systematic Literature Review », *Educational Management Administrattion & Leadership*, volume XXXII, p.439-457.