



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN GESTIÓN DE  
RECURSOS EN UN CONTEXTO EDUCACIONAL  
RURAL: UN ESTUDIO DE CASOS**

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Investigación financiada por Proyecto FONDECYT N°1120922

Autores:

José Bolbarán Ramírez

Joedith López Cuello

Carolina Luengo Sufán

Profesor Patrocinante:

Dr. Luis Ahumada Figueroa

**2014**

<b>ÍNDICE</b>		
<b>I.</b>	<b>RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>4</b>
<b>II.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	
	<b>II.1. Exposición General del Problema</b>	<b>6</b>
	<b>II.2. Preguntas de Investigación</b>	<b>8</b>
	<b>II.3. Supuestos de Trabajo</b>	<b>8</b>
	<b>II.4. Importancia o Aspectos Relevantes del Problema</b>	<b>9</b>
<b>III.</b>	<b>SISTEMA DE OBJETIVOS</b>	
	<b>III.1. Objetivo General</b>	<b>12</b>
	<b>III.2. Objetivos Específicos</b>	<b>12</b>
<b>IV.</b>	<b>MARCO DE REFERENCIA</b>	
	<b>IV.1. Prácticas de Liderazgo</b>	<b>13</b>
	<b>IV.2. Sistema Educativo Chileno y Gestión de Recursos</b>	<b>15</b>
	<b>IV.2.1. Ley SEP y Gestión de Recursos</b>	<b>18</b>
	<b>IV. 3. Educación Rural en Chile</b>	<b>23</b>
	<b>IV.3.1. Superando la Dicotomía Rural/Urbano: Nueva Ruralidad</b>	<b>24</b>
	<b>IV.3.2. Escuelas Rurales y Gestión de Recursos: La Noción de Territorio</b>	<b>26</b>
<b>V.</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	
	<b>V.1. Tipo de Investigación</b>	<b>28</b>
	<b>V.2. Diseño de Investigación</b>	<b>28</b>
	<b>V.3. Unidad de Análisis</b>	<b>29</b>
	<b>V.4. Instrumentos de Producción de Datos</b>	<b>30</b>
	<b>V.5. Análisis de la Información</b>	<b>31</b>
<b>VI.</b>	<b>RESULTADOS</b>	
	<b>VI.1. Concepto de Prácticas de Liderazgo:</b>	

Operativización bajo cinco ejes	34
VI.2. Contextualización Comuna	37
VI.3. Presentación de casos	39
VI.4. Escuela 1	40
– Contextualización General	40
– Prácticas de Liderazgo	41
– Análisis Escuela 1	58
VI.5. Escuela 2	65
– Contextualización General	65
– Prácticas de Liderazgo	66
– Análisis Escuela 2	81
VI.6. Escuela 3	86
– Contextualización General	86
– Prácticas de Liderazgo	87
– Análisis Escuela 3	103
VII. DISCUSIONES.	
VII.1 La Escuela y la Gestión de Recursos: un Sistema Complejo	112
VII.2 Ley SEP: ¿Mayor Autonomía para las Escuelas?	114
VII.3 Gestión de Recursos y Ruralidad: ¿“Ley Pareja no es dura”?	116
VII.4 Precarización e Intensificación de La labor Docente	119
VII.5 Cultura Escolar: Ruralidad y Prácticas de Liderazgo	123
VIII. CONCLUSIONES	128
IX. REFERENCIAS	134

## RESUMEN

La presente investigación se enmarca dentro del Proyecto FONDECYT N°1120922 “Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educativos en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados”.

La calidad y la equidad en la educación, la gestión de los centros educativos y el liderazgo, se han posicionado como una preocupación creciente de las políticas educacionales chilenas, las cuales han implementado distintas iniciativas que apuntan a fortalecer los aspectos mencionados. Dentro de estas medidas, la implementación de la Ley SEP ha impactado en la gestión de recursos de los establecimientos educacionales, sin embargo, ésta no estaría considerando el contexto geográfico y sociocultural particular de los establecimientos educativos.

Bajo este escenario, y considerando la escasa investigación en gestión de recursos en contextos educativos, y más aún en un contexto rural, este estudio se centró en conocer y analizar las prácticas de liderazgo en el área de gestión de recursos en un contexto educacional rural.

Para lo anterior, se utilizó una metodología de corte cualitativa, desde un Estudio de Casos. La unidad de análisis comprendió tres escuelas básicas rurales de dependencia municipal de la Comuna, Región de Valparaíso. La producción de datos se realizó en dos etapas: la primera correspondió a un Análisis Documental de entrevistas realizadas para una tesis de pregrado que se basó en la misma unidad de análisis que el presente estudio. La segunda etapa consistió en la producción de datos para esta investigación a través de entrevistas activas semi-estructuradas individuales y grupales a distintos actores de las escuelas estudiadas. Éstas fueron analizadas a través de un Análisis de Contenido.

En cuanto a los resultados, a partir del análisis de la información realizado se elaboró el constructo de prácticas de liderazgo en gestión de recursos en contextos educativos, el cual responde a una perspectiva histórica, una visión compartida entre los distintos actores, una amplitud de roles de aquellos que la realizan y un fundamento que guía las acciones que comprende la práctica. Esta definición permitió identificar las prácticas de liderazgo de cada escuela, describiendo de esta forma cuáles son las innovaciones particulares que realiza cada establecimiento en gestión recursos en un contexto de ruralidad.

Los resultados fueron discutidos con la literatura respecto a las políticas públicas en el sistema educativo chileno, la cultura escolar y el contexto educacional rural. Los principales hallazgos dicen relación con la descontextualización de las políticas educativas actuales en un contexto de ruralidad considerando la inequidad territorial del país, la precarización e intensificación de la labor docente y las características de la educación rural.

Con todo lo expuesto, la presente investigación logra identificar las prácticas de liderazgo en un contexto educacional rural de tres escuelas básicas municipales. Se evidenció que éstas tienen directa relación con la cultura particular de cada establecimiento, desde la cual cobra relevancia el estilo de liderazgo y el momento actual que atraviesa la escuela. Si bien se identificaron acciones que responden a la tipología de recursos propuesta desde el ministerio (financiera, material y humana), ésta resulta inviable para comprender las prácticas de liderazgo respondiendo sólo a esta categorización. En este sentido, es de suma relevancia considerar el contexto situado para generar políticas públicas que favorezcan la calidad y la equidad en la educación.

## INTRODUCCIÓN

### Exposición General del Problema

Las Políticas Educativas en la última década han apuntado a fortalecer la calidad y la equidad en la educación. Distintas iniciativas que inicialmente tenían carácter de proyecto y/o programa, han ido conformando una institucionalidad regida por un cuerpo legal que busca justamente potenciar estos dos pilares de la educación en Chile (Ahumada, López, Sisto, 2012). Así, el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección, el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar son, entre otros, instrumentos elaborados por el Ministerio de Educación que han ayudado a reconocer los factores relevantes que incidirían en la mejora de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

En este escenario, la evidencia indica que el liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después del trabajo docente en la sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes. (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Se señala además que los impactos del liderazgo usualmente son más significativos en establecimientos que atienden a poblaciones con mayor vulnerabilidad (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). En el plano nacional, surge el año 2005 el Marco para la Buena Dirección (MBD), iniciativa ministerial que determina las competencias profesionales que deben poseer los directivos estableciendo criterios y descriptores en los ámbitos de Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos en los establecimientos educativos.

A su vez, dentro de esta política orientada hacia la calidad y equidad en la educación, se aprueba el año 2008 la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248). Esta ley (desde ahora Ley SEP) es una de las iniciativas más

actuales e importantes de la Reforma Educacional Chilena (Escobar, Lorca & Tordecilla, 2012), y tiene por objetivo central mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos del Sistema Municipal y Municipal-Subvencionado a través de un subsidio o monto adicional de recursos destinado a los estudiantes que son identificados como prioritarios en términos de vulnerabilidad socio-económica (MINEDUC, 2013).

La implementación de esta ley ha traído consigo la necesidad de que cada establecimiento educativo, para mejorar la calidad de la educación que imparte, elabore e implemente un Plan de Mejoramiento Educativo (desde ahora PME) que aborde acciones en las áreas de gestión ya mencionadas: Currículum, Liderazgo, Convivencia y Recursos. En cuanto a este último punto, a partir del MBD (2005), es posible entender la Gestión de Recursos como “los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo” (MINEDUC, 2005a, p.11). Así mismo, las orientaciones técnicas para la elaboración del PME establece que esta área se comprende por “todas aquellas prácticas que el establecimiento educacional requiere implementar, para apoyar el desarrollo profesional, la organización y la optimización del uso de los recursos educativos, en beneficio de los aprendizajes” (MINEDUC, 2012, p. 39).

En síntesis, las investigaciones demuestran que la implementación de la ley SEP ha impactado en el manejo de recursos de los diversos tipos de centros educativos (Ahumada, 2010; Assaél, Contreras et al., 2011; CEPPE, 2010). En este escenario, se torna importante identificar si el contexto y la particularidad de los establecimientos educacionales influyen en las prácticas de liderazgo en gestión de recursos. Es así como la presente investigación se enmarca en un estudio de casos de establecimientos educativos rurales, ya que la Ley SEP no

estaría considerando totalmente la diversidad de realidades educativas del país (CEPPE, 2010). En consecuencia, el problema de investigación del presente estudio son las prácticas de liderazgo en el área de gestión de recursos en contextos educacionales rurales.

### **Preguntas de Investigación**

1. ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que se dan en el área gestión de recursos en establecimientos educacionales rurales?
2. ¿Cuáles son las características del contexto escolar rural en el que se realizan dichas prácticas de liderazgo?
3. ¿Cómo se relacionan las prácticas de liderazgo en gestión de recursos humanos, financieros y materiales en la gestión de recursos?
4. ¿Quiénes son los actores principales que realizan prácticas de liderazgo en gestión de recursos?

### **Supuestos de Trabajo**

Dada la temática de la presente investigación, la metodología de producción y análisis de los datos está guiada por una estrategia cualitativa. Algunos autores indican que este tipo de investigación no debe plantear hipótesis a ser contrastadas empíricamente (Glaser y Strauss, 1967 en Sisto, 2011a). Sin embargo, siguiendo el marco teórico elaborado, existen determinados supuestos que sí guían la investigación, y por lo tanto, orientan el trabajo. Son estas conjeturas las que son puestas en diálogo con los datos producidos en la investigación.



Es así que los supuestos de trabajo en el presente estudio serían los siguientes:

- El contexto educacional rural se relaciona con las prácticas de liderazgo en el área de gestión de recursos.
- La gestión de recursos de los establecimientos educacionales rurales ha cambiado con la implementación de la Ley SEP.
- La gestión de recursos humanos, financieros y materiales se abordan de manera diferenciada en las prácticas de liderazgo en la gestión de recursos de los establecimientos educacionales.

### **Importancia o Aspectos Relevantes del Problema**

La presente investigación pretende entregar información respecto a la gestión de recursos en un contexto educacional rural, la cual resulta clave para otorgar una educación de calidad. Esta área de gestión potencia actividades de enseñanza, resultados institucionales y un aprendizaje de calidad para los estudiantes y el establecimiento educativo, fundamental para mejorar la educación en nuestro país.

La temática resulta relevante ya que no ha sido estudiada en profundidad en establecimientos educativos, tanto a nivel de recursos humanos como materiales y financieros, considerando que esta área es propuesta por el Ministerio de Educación como un eje central del Modelo de Calidad para la Gestión Escolar (MINEDUC, 2005b). Por esto, el identificar las prácticas de liderazgo realizadas por los distintos actores que son incidentes en la gestión de recursos, a todos los niveles, otorga un marco de referencia que permitirá tener una mirada más comprehensiva del fenómeno. Es así, que poder reconocer estas prácticas y los

distintos factores que las permean, puede ser de utilidad para el progreso de un establecimiento educativo en lo administrativo, lo cual repercute en la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos.

Sumado a lo anterior, la reciente implementación de la ley SEP ha impactado en el manejo de recursos de diversos centros educativos, ya que ésta tiene como consecuencia un ingreso sustancial en los recursos que recibe el establecimiento (Ahumada, 2010). Si bien las políticas públicas en relación a la gestión de recursos han avanzado a pasos agigantados en los últimos años, las escuelas aún no manejan éstos directamente, y se ha evidenciado una distancia entre las necesidades de los establecimientos y las prioridades de los sostenedores (CEPPE, 2010). Es por esto, que no se puede desconocer la gestión propia de cada establecimiento por generar recursos que son destinados a actividades de diversa índole según las necesidades detectadas por los distintos estamentos. El reconocer en este contexto entonces, las prácticas de liderazgo resulta fundamental en tanto el modo cómo se gestionan estas actividades, la autonomía que posee el establecimiento para su utilización a la hora de gestionar el dinero y las decisiones en la utilización de los recursos, nos habla de la cultura escolar que posee cada establecimiento. Esta gestión institucional de recursos, al margen de las políticas públicas, y cómo ésta se relaciona directamente con la cultura escolar, no ha sido investigado en Chile, y es parte importante de la gestión de recursos. En síntesis, resulta relevante comprender y dar cuenta de cómo se gestionan los recursos que son generados por y para el establecimiento educativo a la hora de abordar esta temática.

Por otro lado, es más desconocido aún cómo influye la gestión de recursos en un contexto educacional rural, ya que esta gestión posee características que son particulares que no han sido abordadas por la literatura y que impactarían el estilo de liderazgo y el modo de gestionar los distintos tipos de recursos. Por esto, la

realidad geográfica y social del contexto educacional rural es importante de explorar, tomando en cuenta que no es considerada la diversidad de realidades educativas desde las políticas públicas implementadas actualmente en nuestro país. Se pretende así, el lograr un acercamiento entre el contexto educacional rural y las exigencias del Ministerio.

El mayor impacto esperado, considerando la escasa información en la gestión de recursos en un contexto educacional rural, es contribuir a la construcción de conocimientos en materia educativa. Este conocimiento se espera que incida en las políticas públicas en gestión de recursos y más aún, al modo como se gestionan los recursos generados al interior de cada establecimiento. El entregar una mirada desde los propios actores que realizan prácticas de liderazgo permite aportar así, a la reactualización o posibilidad de construcción de nuevas políticas públicas pertinentes al contexto educacional rural de nuestro país, favoreciendo una educación de calidad equitativa.

## **SISTEMA DE OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

- Conocer y analizar las prácticas de liderazgo en el área de gestión de recursos en un contexto educacional rural.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar y describir las prácticas de liderazgo que den cuenta de la gestión de recursos en un contexto educacional rural en recursos humanos.
- Identificar y describir las prácticas de liderazgo que den cuenta de la gestión de recursos en un contexto educacional rural en recursos financieros.
- Identificar y describir las prácticas de liderazgo que den cuenta de la gestión de recursos en un contexto educacional rural en recursos materiales.
- Analizar la relación de las prácticas de liderazgo en gestión de recursos humanos, financieros y materiales en un contexto educacional rural.

## MARCO DE REFERENCIA

### Prácticas de Liderazgo

Desde un recorrido histórico, cabe destacar que los estudios sobre liderazgo educativo han estado dirigidos en la figura del director y en las competencias que éste debe tener para llevar a cabo un liderazgo efectivo. Dicha perspectiva se ve representada a nivel nacional por la definición que ofrece el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2005a) para liderazgo escolar, el cual es entendido como “el desarrollo personal y profesional de un director y equipo directivo, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce” (p. 11). De esta forma, el liderazgo se demuestra principalmente en la capacidad del director y equipo directivo de orientar a los actores educativos al logro de las metas del establecimiento.

En otra línea de trabajo, la literatura actual revisada, encuentra autores que han subrayado la importancia de entender el liderazgo educativo con un foco centrado en las prácticas de liderazgo más que en las competencias del líder (Carroll, Levy y Richmond, 2008; Raelin, 2011). Y es precisamente aquí donde se sitúa la presente investigación, en un paradigma de mayor inclusividad, donde más que identificar las competencias asociadas al director y/o equipo directivo, se dé cuenta de las prácticas de liderazgo que se desarrollan en la escuela.

Estas prácticas, según Carroll, Levy y Richmond (2008), están marcadas por un foco epistemológico socioconstruccionista, y por tanto, por un carácter relacional. Desde ahí, cobra relevancia el énfasis en el contexto cultural y en las actividades cotidianas, además de considerar la emocionalidad asociada a la acción. En consecuencia, se reconoce la importancia del discurso, la narrativa y la retórica.

La postura descrita, se enriquece aún más cuando se considera a Raelin (2011), quien postula que estas prácticas son resultado de un esfuerzo cooperativo entre los actores, y que por ende, conceptos como procesos de innovación y construcción de sentido son fundamentales.

De esta manera, el concepto de prácticas de liderazgo educativo, según este posicionamiento, se define como:

Aquellas acciones intencionadas y sistemáticas, realizadas por los líderes de los establecimientos educacionales que modifican las capacidades, motivaciones y compromisos, así como las condiciones organizacionales de los docentes. Estas prácticas de liderazgo impactan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Castro et al, 2011, p. 165).

En consonancia con lo expuesto, Ahumada et al. (2012), y en línea con lo planteado por Boerdieu (1977), entienden que toda práctica es una sistematización de experiencias que responde a un orden de significados particular, que ha sido generado en la historia de relaciones de un grupo o comunidad, y que a través de la repetición, se conforma como un hábito que genera cierto tipo de organizamiento con intereses específicos. De esta forma, no toda práctica es una práctica de liderazgo (Ahumada et al., 2012), ya que esta última se entiende como una innovación a determinados hábitos, innovación que precisamente se da por la toma de conciencia colectiva del organizamiento actual. La toma de consciencia colectiva conlleva a la transformación de la situación social, y requiere de una reflexión tomando en cuenta el discurso tanto explícito como tácito para así poder crear otras prácticas que den por resultado otro organizamiento.

Por tanto, el enfoque desde el que se posiciona esta investigación, ofrece una mirada centrada en la acción colectiva y en la red de relaciones, destacando la importancia de identificar cuáles son las prácticas de liderazgo, porqué se realizan, cómo y por quiénes.

## **Sistema Educativo Chileno y Gestión de Recursos**

A inicios de la década de los años 80 en Chile se dio inicio a una Reforma Política, Administrativa y Financiera que implicó los procesos de municipalización de la educación fiscal o pública chilena (Baltar, 2010). En consecuencia, a partir de los procesos de municipalización (e inserta en un conjunto de medidas reformistas en otros sectores del aparato estatal) se traspasaron las atribuciones y funciones administrativas centrales a organismos correspondientes de los sectores Municipal y Particular Subvencionado (Baltar, 2010, Decreto de Ley 3476, 1980). Es así que actualmente el Sistema Educativo Nacional se compone por tres sectores o segmentos educacionales, los cuales se establecen según su mayor o menor dependencia financiera del Estado y el estrato socioeconómico de la población escolar que atiende:

1. Subvencionado Municipal: Establecimientos educacionales que dependen administrativamente de algún organismo municipal, sean Corporaciones Municipales de Educación o Departamentos de Educación Municipal (D.E.M) o Departamentos de Administración de Educación Municipal (D.A.E.M.)<sup>1</sup> según la comuna de que se trate. Sus

---

<sup>1</sup> Los DEM o DAEM, equivalentes a las Corporaciones Municipales presentes en algunas comunas del país, son organismos internos de las Municipalidades que se encargan de administrar los establecimientos educativos municipales (Baltar, 2010). A este organismo le corresponde diseñar, implementar y liderar el Proyecto Educativo Institucional, siendo responsable de “liderar la gestión técnico-pedagógica, administrativa y financiera de los establecimientos educacionales, con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación en la comuna” (Santa María, 2012, p. 2).

establecimientos son financiados a través de la subvención que proporciona el Estado (MINEDUC), la que es calculada en base a una cantidad fija expresada en UF por asistencia media mensual de los alumnos del establecimiento. Este sector educativo atiende a la población escolar de menores recursos económicos, la que constituye, junto con el sector particular subvencionado, más del 90% del alumnado del país (Fundación SOL, 2011).

2. Particular Subvencionado: Establecimientos educacionales que dependen administrativamente de instituciones privadas, llamadas “sostenedoras”, creadas especialmente para estos fines u originadas en empresas u organizaciones preexistentes que deciden “invertir” en educación. Este sector se encuentra bajo un sistema de financiamiento fiscal o mixto, este último que incluye una subvención estatal por asistencia media mensual y el cobro de matrículas y/o colegiaturas. Cada organización sostenedora administra uno o más establecimientos educacionales en todas las modalidades educativas vigentes.

3. Particular Privado o Pagado: Establecimientos educacionales que son administrados por instituciones privadas que han sido designadas, vía decreto ley, como cumpliendo funciones de colaboración en la labor educativa del Estado al igual que el sector particular subvencionado. Se financia a través del cobro de matrícula y de colegiaturas anuales y mensuales respectivamente. La mayor parte de los establecimientos privados cobran además “cuota de incorporación” por alumno o familia que ingresa. Este sector atiende a la población escolar de mayores recursos económicos, la que fluctúa entre el 8 y el 10% de los niños y jóvenes en edad escolar (Baltar, 2010, p.1).



Ahondando en el modo de financiamiento, de acuerdo Correa y Ruiz-Tagle (2006), cabe enfatizar que, la mayoría de los establecimientos de la educación primaria y secundaria del país reciben del Estado una subvención por alumno matriculado que asiste a clases. Para Fundación SOL (2011), esto deviene de un giro en las políticas públicas ya que históricamente el criterio de asignación de recursos, había consistido en un traspaso de fondos directos a las escuelas. Como se mencionó, es a partir de comienzos de la década del 80's y con la firma del decreto ley, DL 3.476, conocido también como "Ley de Subvenciones", que se instaura un sistema inédito, en donde el ingreso de recursos a una escuela depende de la cantidad de alumnos que asiste a sus aulas (Decreto de Ley 3476, 1980). Este modelo económico neoliberal ha sido conocido como de subsidios a la demanda o *vouchers*, los cuales permitieron ampliar la participación de privados en la oferta de educación, con la introducción de los colegios particulares subvencionados y privados.

Junto con lo anterior, es importante declarar además la clasificación que se hace de cada establecimiento según grupo socioeconómico (GSE). Cada unidad educativa en el que se rinden las pruebas SIMCE<sup>2</sup> es clasificado en uno de los cinco grupos socioeconómicos que se han definido en esta medición: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto. Para realizar dicha clasificación se consideraron las siguientes variables:

- Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE): Indicador que da cuenta de la vulnerabilidad social de los estudiantes. Es construido por la JUNAEB<sup>3</sup> a partir de información sobre los estudiantes recopilada

---

<sup>2</sup> SIMCE corresponde a la sigla de Sistema de Medición de la Calidad Educativa. Esta prueba estandarizada es el principal instrumento que se utiliza hoy en Chile para medir calidad en educación básica y media. Véase [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

<sup>3</sup> Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Véase [www.junaeb.cl](http://www.junaeb.cl)

desde distintas fuentes, tales como Fondo Nacional de Salud, Registro Civil, Servicio Nacional de Menores, Ministerio de Planificación, entre otros.

- Nivel educacional del padre y la madre: Promedio de los años de escolaridad de cada uno de los padres de los estudiantes evaluados en 2° básico. Información declarada por los apoderados en el Cuestionario SIMCE de Padres y Apoderados.
- Ingreso del hogar: Ingreso total del hogar donde vive el estudiante evaluado, en un mes normal. Información declarada por los apoderados en el Cuestionario SIMCE de Padres y Apoderados (SIMCE, 2013, p.49).

Lo anterior, resulta relevante en tanto este indicador (GSE) es utilizado por las políticas públicas de medición de calidad de la educación para comparar los resultados de determinado establecimiento con otros de características socio económicas similares (SIMCE, 2013). Para Assaél, Cornejo et al. (2011), estas medidas terminan posicionando a los estudiantes y a sus apoderados como clientes que deben elegir entre distintas ofertas educativas, instalando así una cultura de competencia por sobre la colaboración entre los establecimientos educativos y sus actores. Este es el escenario que ha predominado en el sistema educativo chileno durante las últimas décadas y en el cual participan las escuelas rurales de la presente investigación.

## **Ley SEP y Gestión de recursos**

Dentro de las políticas educativas orientadas hacia la calidad y equidad en la educación se implementa en el año 2008 la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Esta ley supone que los establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas son escasas, pueden afectar su rendimiento escolar; y es por esto que surge esta ley para avanzar hacia una educación con mejores oportunidades para todos (MINEDUC, 2013).

La ley SEP supone un cambio radical en la gestión de los establecimientos y en el rol que se les asigna a los diferentes actores, uno de esos cambios está asociado a la mayor autonomía que le entrega a los establecimientos en términos de la gestión escolar. Dentro de los requisitos para postular a la ley SEP se consideran: todos los establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados que se rigen por la ley de subvenciones; que imparten enseñanza regular diurna; y que cuenten con matrícula en los niveles incorporados al beneficio (desde año 2013 abarca desde Pre-kínder a Primero Medio).

Accederá a la ley SEP el sostenedor que postule a la ley voluntariamente y firme el convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (MINEDUC, 2013), con el cual se compromete a alcanzar determinados logros institucionales, los cuales se contemplan dentro de la elaboración del PME. Este plan se estructura sobre las áreas de Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Gestión de Recursos y Resultados (MINEDUC, 2012).

La duración del convenio firmado una vez adscrito a la Ley SEP, abarcará un promedio de cuatro años y compromete a las escuelas a cumplir con el PME. Finalmente, dicho plan requiere que se presente anualmente a la Superintendencia de Educación una rendición de cuenta pública referente al uso

de los recursos asignados y a la comunidad escolar un informe relativo al uso de los recursos percibidos por concepto de subvención escolar (MINEDUC, 2013).

El beneficio otorgado por esta ley entonces, se materializa en recibir recursos adicionales por cada alumno prioritario que se encuentre matriculado en el establecimiento educacional y los alumnos por su parte, están exentos de cualquier cobro obligatorio que condicione su postulación, ingreso o permanencia a los establecimientos adscritos (MINEDUC, 2013). La calidad de alumno prioritario es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley SEP. Para ello, toma la información de la matrícula registrada en el Sistema de Información General del Estudiante (SIGE) y los evalúa considerando los datos de las fuentes pertinentes (MIDEPLAN, FONASA, etc.) (MINEDUC, 2013).

Al ingresar a la Ley SEP los establecimientos educativos son clasificados en dos categorías: Autónomos y Emergentes. Autónomos son denominados los establecimientos que posean un desempeño alto, esto quiere decir, que sistemáticamente han presentado buenos resultados educativos en las mediciones realizadas por el MINEDUC. Por su parte, los establecimientos Emergentes poseen un desempeño medio o bajo de modo sistemático en las mediciones realizadas. Además, se incluyen en esta categoría los establecimientos nuevos, los que cuenten con menos de dos mediciones SIMCE (de las 3 últimas aplicaciones a nivel nacional), y aquellos establecimientos que cuenten con un número reducido de matrículas en donde no se puedan realizar estadísticas confiables respecto a sus resultados educativos (menos de 20 alumnos que rindan SIMCE).

Como se puede evidenciar, la clasificación de las escuelas surge a partir de las mediciones SIMCE de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, e Historia Geografía y Ciencias Sociales, lo que representa el 70% de la clasificación. Para el 30% restante, se consideran indicadores complementarios como la tasa de retención y aprobación de los alumnos; integración de profesores, padres y apoderados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>4</sup> del establecimiento; capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico; mejoramiento de condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; y evaluación del cuerpo docente (escuelas municipales). Existe una tercera categoría de clasificación que se aplica a las escuelas posterior a su incorporación denominada En Recuperación, para designar a los establecimientos que poseen un desempeño deficiente en las mediciones efectuadas o bien, escuelas que no presenten el PME en el plazo definido (MINEDUC, 2013).

Los establecimientos reciben mensualmente una subvención por cada alumno prioritario, el cual difiere según el nivel que esté cursando el alumno. Además, se recibe una subvención por concentración de alumnos prioritarios, de acuerdo al porcentaje que presente el establecimiento. Estos recursos son entregados al sostenedor de la escuela y el monto que se recibe está directamente relacionado con la clasificación mencionada anteriormente. A los establecimientos autónomos se le entrega mensualmente el 100% de la SEP por estudiante prioritario y por concentración, mientras que a los establecimientos emergentes se les entrega mensualmente el 50% de los recursos de alumnos prioritarios. El 50% restante constituye el aporte adicional, el cual es dividido en tres partes: se entrega un

---

<sup>4</sup> El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos (Villaruel, 2002).

tercio inmediatamente y los dos tercios restantes se retienen hasta que el PME es entregado al MINEDUC, recibiendo el recurso de manera retroactiva. La subvención por concentración se entrega en su totalidad de forma mensual.

Finalmente, los establecimientos en recuperación se benefician de un aporte económico extraordinario, entregado en cuotas mensuales, iguales y sucesivas, el cual de modo anual es equivalente al de los establecimientos autónomos, pero de acuerdo con la matrícula promedio y la asistencia media de los alumnos prioritarios del año anterior. La subvención por concentración se entrega completa mensualmente (MINEDUC, 2013).

La ley SEP propone en el área de gestión de recursos acciones como: políticas de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento (con el objetivo de fortalecer las áreas del currículo en que los estudiantes han obtenido resultados educativos insatisfactorios); diseño e implementación de sistemas de evaluación complementarios; incentivos al desempeño de los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento; fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa: tales como biblioteca escolar, computadores, internet, talleres, sistemas de fotocopia y materiales educativos; entre otros (Ley N°.20.248/2008). Los recursos entregados mediante esta subvención sólo pueden ser utilizados en actividades que pertenezcan a las cuatro áreas de gestión definidas y estén especificadas en el PME.

## Educación Rural en Chile

En Chile según el CENSO realizado el año 2012, los datos señalan que existe una población altamente urbana, en contraparte sólo el 13% habita en escenarios rurales<sup>5</sup> correspondiendo esta cifra a poco más dos millones de chilenos (INE, 2012). Es así, que casi 270 mil habitantes son estudiantes en alguna de las 3.831 escuelas rurales en el país (C.G. Núñez, comunicación personal, 18 de agosto 2013). Las escuelas que se emplazan en estos contextos, en su mayoría operan con la modalidad del aula multigrado, es decir, que al menos dos niveles de aprendizaje están integrados en un aula. Junto con esto, según Moreno (2007), la dotación de profesores dentro de las escuelas suele ser pequeña, predominando las escuelas unidocentes y, en menor cantidad, las bidocentes y las polidocentes, las que suelen tener cuatro o más profesores en su dotación.

Para Escobar, Lorca y Tordecilla (2012), la situación anterior (cantidad de docentes por escuelas y la manera en cómo se organizan las escuelas rurales) incide de manera evidente en la gestión y administración de la escuela, cuando ésta se propone llevar procesos de cambios en este contexto. Asimismo, resulta pertinente considerar lo que afirma Ahumada (2010) al respecto:

(...) muchas de las escuelas [rurales] que ponen en marcha políticas o programas en el medio local suelen tener una sobrecarga laboral y una dificultad para compatibilizar los múltiples requerimientos derivados de

---

<sup>5</sup> Según la operacionalización oficial del concepto de ruralidad que hace el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), las áreas rurales, son definidas como el conjunto de viviendas, concentradas o dispersas, con 1.000 habitantes o menos, o entre 1.001 y 2.000 habitantes, con menos del 50% de su población económicamente activa dedicada a actividades secundarias o terciarias. De esta definición, se desprende que las zonas rurales corresponden a ciertas formas de ocupación territorial con baja concentración de la población y con la mayoría de sus pobladores dedicados a actividades económicas primarias como la agricultura, la caza, la pesca y la silvicultura (Rueda y Vera, 2007).

la diversidad de programas y políticas, más aún cuando todo el trabajo se reduce, a veces, en un único integrante de la gestión, viéndose sobrepasado en sus funciones y existiendo una ambigüedad de rol [pedagógico-administrativo] que les es [al profesional y a las escuelas] difícil resolver (p.120).

Señalan los autores que efectivamente en los establecimientos educacionales de comunas rurales, el (la) Director(a) suele realizar a su vez labores docentes, viéndose en la obligación y responsabilidad de asumir diferentes roles. Hemos de sumar a lo anterior, muchas veces, la evidente dificultad de las Direcciones de Administración y Educación Municipal (DAEM) de estas comunas, para poder asumir un liderazgo pedagógico que influya y considere el proceso educativo-rural en su complejidad (Ahumada, 2010).

### **Superando la Dicotomía Rural/Urbano: Nueva Ruralidad**

La nueva ruralidad, como concepto, representa una nueva visión del espacio rural y por consiguiente, una reinterpretación del desarrollo rural basada en los acelerados y profundos cambios en este mundo. Con este concepto se denomina la naciente visión del espacio rural y la nueva forma de concebir el desarrollo en éste. Para Miranda (2011), se trata de un fenómeno emergente tanto en Europa como en América Latina, producido por los cambios estructurales del capitalismo global.

Siguiendo brevemente la revisión histórica que realiza Romero (2012), podemos dar cuenta que las primeras investigaciones respecto a ruralidad adoptaron la perspectiva de la dicotomía comunidad – sociedad, de Ferdinand Tönnies, para la lectura de los procesos que diferenciaban socialmente los espacios rurales de los urbanos. En estos trabajos, de acuerdo a Newby y Sevilla (1981 en Romero,



2012), es posible distinguir lo rural como una realidad de características propias y aisladas que en principio se contraponen a la realidad urbana:

Esta contraposición constituía el principal fundamento del enfoque dicotómico para lo rural, en donde la comunidad era identificada por características como la cohesión emocional, profundidad, continuidad, conservadurismo, entre otras. En contrapartida, la sociedad urbana era asociada a ideas ligadas a la impersonalidad, al contractualismo y al racionalismo. (Romero, 2012, p. 14).

Se aprecia que el estudio de lo rural, propuesto por el enfoque dicotómico clásico, se preocupaba en determinar evidencias que distinguieran la realidad rural de la urbana, tomando como base la polarización comunidad/sociedad, no visualizando, según el autor, posibles relaciones de influencia que pudieran ocurrir entre las mismas.

Por su parte, la nueva ruralidad, según Miranda (2011), viene a otorgar “una concepción de ruralidad que coloca lo humano y lo social como centro del análisis y de las acciones tendentes al desarrollo rural” (p. 94). En consecuencia, la conformación social de los espacios rurales se constituiría en el centro de lo rural. Se evidencia entonces, cómo la dicotomía existente entre lo rural y lo urbano se cuestiona y en última instancia se diluye, dando paso a una nueva conceptualización de ruralidad, en donde las formas de vida en este lugar son completamente diferentes a las existentes desde hace décadas (Escobar, Lorca & Tordecilla, 2012).

## **Escuelas Rurales y Gestión de Recursos: La Noción de Territorio**

De la noción de ruralidad presentada, parece útil rescatar para efectos de la presente investigación el concepto de territorio, el cual se puede definir según Miranda (2011) como "el espacio en que los grupos sociales construyen y participan de la acción social comunicativa para alcanzar sus diversos intereses y objetivos personales, grupales y sociales" (Miranda, 2011, p. 95). Vale decir, el territorio alude al espacio de convivencia humana y de construcción de los marcos de representación simbólicos que le confieren unidad sociocultural y sentido al sujeto y a la colectividad. De acuerdo al autor, es en este espacio en el que se configura la identidad personal y colectiva de los sujetos pertenecientes a determinada comunidad. Esta definición resulta relevante para la investigación, ya que la concepción territorial se extiende más allá de lo meramente físico-espacial y de las actividades económicas, puesto que la mayor riqueza de lo rural radicaría en la construcción de cultura, tradiciones, valores e instituciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, es particularmente interesante conocer y analizar cómo las prácticas de liderazgo se dan en los territorios en que se encuentran insertos los establecimientos educativos rurales, rescatando la particularidad con que cada comunidad resuelve la gestión de recursos en función de alcanzar determinados objetivos.

En síntesis, considerando la apreciación de Romero (2012), se entiende al territorio como "una construcción social, una unidad espacial, integrada por un tejido social particular que tiene como sustento una determinada base de recursos materiales" (p. 26). Es así, que éste se presentaría entonces, como un concepto que ayuda a manera de "puente" entre lo local y lo global, entre las especificidades de la dinámica social de un espacio determinado y las tendencias del desarrollo capitalista global. Lo último, se ve expresado en los establecimientos educativos

rurales a la hora de asumir las exigencias ministeriales provenientes del gobierno central.

A partir de las palabras de Escobar, Lorca y Tordecilla (2012), la ruralidad en Chile es una realidad más presente de lo que suele pensarse, y no sería cierto afirmar que está desapareciendo. Por el contrario, está llena de potencialidad y desafíos; panorama que, al relacionarlo con la Educación, ofrece un interesante campo a investigar en cuanto a las consecuencias en la realidad del aula y la gestión educativa.

## **METODOLOGÍA**

### **Tipo de Investigación**

Para el logro de los objetivos de esta investigación se utilizó una metodología cualitativa, la cual pone especial énfasis en el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los informantes. Ésta ofrece un enfoque activo, sistemático, riguroso y de indagación dirigida que permite aproximarse al contexto y a la experiencia de los participantes (Pérez, 1994). Se considera además, que esta elección permite conocer y profundizar el fenómeno social teniendo en cuenta su contexto y su dinámica particular (Bernal, 2006).

Este paradigma resultó coherente con la necesidad de investigación, en tanto se buscó conocer y profundizar las prácticas de liderazgo considerando el testimonio de los mismos actores que las implementaban, y facilitó reconocer la interacción de las unidades educativas a estudiar con su contexto de ruralidad. De este modo, este estudio comprendió las prácticas de liderazgo particulares en gestión de recursos en establecimientos educacionales rurales, desde el propio marco de referencia de los agentes educativos implicados en su realización.

### **Diseño de Investigación**

Como diseño de investigación se trabajó el estudio de casos, el cual permite "estudiar en profundidad o en detalle una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional" (Bernal, 2006, p. 116). Esta metodología adquiere relevancia, en un contexto de ruralidad ya que el "caso" se entiende como un sistema integrado que interactúa con un contexto específico con características propias (Bernal, 2006).

Con este diseño se apeló por lo tanto, a contrastar uno de los supuestos de investigación con la realidad de estudio, analizando la relación entre el contexto educacional rural y las prácticas de liderazgo en el área de gestión de recursos. En línea con lo anterior, la elección de este diseño permite realizar un examen comprensivo, sistemático y en profundidad, considerando a cada una de las escuelas como un caso particular. Tomando en cuenta las palabras de Reyes y Hernández (2008), esta modalidad de investigación “persigue el entendimiento cabal -la comprensión en profundidad- de un fenómeno en escenarios individuales, para descubrir relaciones y conceptos importantes” (p. 70). Esto se alineó con los intereses de esta investigación pues permitió describir y analizar las prácticas de liderazgo en gestión de recursos respetando la particularidad de cada establecimiento educativo estudiado.

### **Unidad de Análisis**

Se eligió como unidad de análisis tres escuelas básicas municipales rurales de una Comuna perteneciente a la Provincia de San Felipe, Región de Valparaíso. Esta elección se realizó bajo dos criterios: por un lado, las escuelas fueron escogidas por el trabajo conjunto, consolidado y permanente que se ha desarrollado en el estudio FONDECYT “Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educacionales en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados” dentro del cual se enmarca la presente investigación. Es importante destacar que la investigación FONDECYT comprende una unidad de análisis mayor, que corresponde a escuelas pertenecientes a la Quinta Región, tanto de la zona urbana, trabajando con tres escuelas de Viña del Mar; como de la zona rural, en la cual forman parte tres escuelas de la Comuna perteneciente a la provincia de San Felipe.

Por otro lado, se optó por el sector rural pues las escuelas pertenecientes a dicha zona poseen características similares en términos administrativos y demográficos (dependencia municipal, implementación de ley SEP, niveles de aprendizaje que atiende, número de estudiantes y docentes, contexto geográfico y social) las cuales resultan atractivas a la hora de realizar un análisis de la gestión de recursos. Lo anterior, debido que las escuelas rurales cuentan con un menor número de alumnos por establecimiento en comparación a las de zona urbana, lo que implica, bajo la lógica de financiamiento del sistema educacional chileno, el ingreso de menos recursos. Se suma que cuentan con una planta de trabajadores inferior a la de escuelas urbanas, donde docentes y directivos deben cumplir distintas funciones que a la institución se le demanda.

## **Instrumentos de Producción de Datos**

### **Entrevistas Activas Semi-Estructuradas Individuales y Grupales**

Para la producción de datos se utilizó entrevistas activas semi-estructuradas, en la cual entrevistador y entrevistado son asumidos como sujetos que interactúan de forma abierta aunque guiados temáticamente por una pauta flexible. Esta técnica permite un abordaje de los aspectos importantes a investigar, como también realizar in situ construcción de preguntas a partir del discurso y análisis del entrevistado (Holstein y Gubrium, 2004; Vega, 2009).

Para la presente investigación se realizaron entrevistas individuales a los directores de las escuelas con el objetivo de contextualizar el establecimiento y conocer la orgánica y dinámica de la institución. Posteriormente, se ejecutaron las entrevistas grupales tanto a directivos y docentes como a padres y apoderados. Las primeras estuvieron estructuradas bajo una pauta de preguntas guías, las que tenían como propósito profundizar en la historia, contexto rural, visión compartida,

ampliación de rol y fundamento de las prácticas las prácticas de liderazgo en gestión de recursos. Y las segundas, estuvieron guiadas por una pauta con la finalidad de detallar la participación del apoderado en las prácticas de liderazgo en gestión de recursos.

Cabe especificar, que la modalidad grupal según Hernández, Fernández y Baptista (1998), se utiliza para abordar temáticas de manera conjunta entre diversos entrevistados a la vez. Por una parte, así se permite obtener información de variados actores en una sola instancia agilizando el proceso; y por otra, se facilita que los mismos actores interactúen entre sí en base a los temas propuestos. Esto es coherente con el marco de investigación pues se buscó indagar acerca de la visión compartida en las prácticas de liderazgo realizadas.

En definitiva, para la producción de datos de la presente investigación se realizaron 10 entrevistas<sup>6</sup> en total, las cuales se distribuyeron según describe la tabla 1.

**TABLA 1**

Técnicas Utilizadas para la Producción de Información

<b>Técnicas utilizadas</b>	<b>Escuela 1</b>	<b>Escuela 2</b>	<b>Escuela 3</b>
Entrevista Individual Director(a)	X	X	X
Entrevista Grupal Equipo Directivo-Docente	X	X	X
Entrevista Grupal Apoderados	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

---

<sup>6</sup> En una de las escuelas, por motivos de fuerza mayor, no se pudo realizar la entrevista grupal de equipo directivo- docente, por lo cual finalmente se realizaron dos: una exclusivamente con el equipo directivo, y otra con éste y docentes.

## Análisis de la Información

En un primer momento, se realizó un análisis documental de los datos producidos para la tesis de pregrado “Prácticas de Liderazgo Democrático en las áreas de Gestión del Currículum, Recursos y Convivencia, en Contextos Educativos de Ruralidad, un Estudio de Casos” (Alarcón, Araya, Pérez, y Ponce, 2013). Dicha tesis se realizó bajo el mismo proyecto FONDECYT en que se enmarca la presente, y desarrolló su investigación en las mismas escuelas participantes como unidad de análisis de este estudio. Para García Gutiérrez (1984), el análisis documental es definido como una técnica que “favorece la identificación y la transformación de los documentos en productos que permiten la consulta de los originales con el fin del control documental”. De este modo, se analizaron las entrevistas que muestra la tabla 2.

**TABLA 2**

Entrevistas Utilizadas para el Análisis Documental

<b>Actividades Realizadas</b>	<b>Escuela 1</b>	<b>Escuela 2</b>	<b>Escuela 3</b>
Entrevista Individual Director(a)	X	X	X
Entrevista Individual Encargado(a) Mesa Técnica/UTP	X	X	X
Entrevista Grupal Equipo Directivo	X	X	X
Entrevista Grupal Equipo Docente	X	X	X

Fuente: Alarcón, Araya, Pérez y Ponce, 2013.

De este análisis, y de la integración de distintas perspectivas teóricas, emergió una definición de “Prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos en Contextos Educativos”, que responde al foco de esta investigación. Este concepto emergente posee ejes de análisis que permitieron reconocer las prácticas de liderazgo en las escuelas (Véase apartado Resultados). Con estos resultados preliminares se



generaron las prácticas de liderazgo en gestión de recursos de las tres escuelas estudiadas. Dichas prácticas fueron actualizadas y enriquecidas con la producción de datos realizada para esta investigación.

En un segundo momento, se llevó a cabo un análisis de contenido de la producción de datos de la presente investigación. Según lo definido por Hernández, Fernández-Collado, Baptista (2006), el análisis de contenido es definido como un “proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman en unidades que permiten su descripción y análisis precisos” (p.357), lo que resulta útil pues se codifica y reorganiza la información para facilitar la búsqueda de relaciones entre los datos. La codificación (Flick, 2004) de los datos generados para la presente investigación, permitió un análisis exhaustivo permitiendo la actualización y profundización de la información emergida del análisis documental realizado en un primer momento. Lo anterior, con el objetivo de ahondar en la historia, visión compartida, los roles asociados, el contexto y el fundamento de las prácticas de liderazgo identificadas. Es así que los resultados a presentar, en definitiva son una síntesis que integran los hallazgos del primer momento, enriquecidos y reinterpretados a luz del análisis de contenido de las entrevistas realizadas con el foco en las prácticas de liderazgo en gestión de recursos.

## RESULTADOS

### **Concepto de Prácticas de Liderazgo: Operativización Bajo Cinco Ejes**

A continuación se expondrá la elaboración teórica realizada desde el análisis documental de los datos producidos para la tesis “Prácticas de Liderazgo Democrático en las áreas de Gestión del Currículum, Recursos y Convivencia, en Contextos Educativos de Ruralidad, un Estudio de Casos” (2013, Alarcón et al), la cual está basada en la misma unidad de análisis que esta investigación.

En base a la revisión de las entrevistas mencionadas, se levantaron las Prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos para cada establecimiento educacional, las cuales se presentarán detalladamente en la exposición de cada caso. La categorización de dichas prácticas fue construida en base a las definiciones de Castro, et al. (2011) y Ahumada, López y Sisto (2012), y desde las cuales se elaboró una nueva definición guía para orientar el análisis de la producción de datos de la presente investigación:

**Práctica de liderazgo en gestión de recursos en contextos educativos, es un conjunto de acciones reiteradas para la mantención, optimización y generación de los recursos humanos, financieros y materiales que surgen en un contexto determinado. Estas acciones pueden ser realizadas por distintos actores del establecimiento educacional (directivos, docentes, paradocentes, apoderados y alumnos) las cuales modifican los roles y compromisos, así como las condiciones organizacionales de la escuela. Estas prácticas tienen por fin último brindar un ambiente propicio para los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

De esta manera, una práctica de liderazgo responde a qué hace la escuela para mantener, optimizar y generar los diferentes recursos que necesita; las acciones responden a la materialización del qué, es decir, a la forma específica en que el establecimiento mantiene, optimiza y genera sus recursos. Estas acciones pueden variar en el tiempo pero siempre manteniendo un fundamento común, un significado compartido, que responde al por qué se realiza la práctica.

Cabe destacar que una práctica de liderazgo en gestión de recursos en contextos educativos está asociada a cinco ejes, los cuales caracterizan a la práctica como tal.

**TABLA 3**

**Ejes que Componen las Prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos**

Historia:	Esta dimensión tiene relación con el contexto temporal en que se sitúa la práctica. De esta forma, se considera pasado (situación precedente) y presente (situación actual, que representa un quiebre con el pasado a través de la toma de conciencia de la situación pasada).
Visión compartida:	Esta dimensión se relaciona con la comprensión de la práctica y se expresa en el nivel de participación de la comunidad educativa, tanto en la creación como en la realización de ésta. Se pueden distinguir tres niveles de involucramiento: Informativo (se provee información sobre la práctica y se caracteriza por ser un flujo de información unidireccional), consultivo (se generan canales de comunicación para discutir, recibir opiniones y posturas sobre una práctica de liderazgo) y resolutivo (nivel de participación donde la comunidad educativa tiene posibilidades reales de influir en la creación y realización de una práctica de liderazgo, y por tanto, se considera que toda la comunidad es un ente activo en la realización de prácticas de liderazgo). Cabe destacar que estos niveles no son

	estáticos ni homogéneos en el quehacer de una escuela, es decir, las prácticas de liderazgo de los establecimientos educacionales pueden oscilar entre uno y otro nivel dependiendo del contexto de la práctica. Es importante también explicitar que la asignación de sentido entre los distintos actores cobra relevancia a la hora de compartir el fundamento de la práctica.
Ampliación de Rol:	Esta dimensión está asociada a cómo una práctica de liderazgo influye en la forma de organización de una escuela y cómo permite a los actores de la comunidad tomar nuevos roles, funciones y generación de alianzas (diferentes a las usuales) en relación a una determinada práctica de liderazgo.
Fundamento:	Este eje nos muestra el porqué de una práctica, el objetivo último, lo que los actores educativos intentan proyectar, transmitir y lograr con la realización de ésta en el establecimiento.
Contexto	Con este eje se apela a la relación entre la práctica de liderazgo y el escenario en que se produce. Se consideran las condiciones contextuales tanto en términos sociales, como económicos, geográficos y culturales. Este eje atraviesa los cuatro ejes anteriores de modo transversal, y su relación es implícita. .

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, a través de la revisión de los documentos, se evidenció que cada establecimiento educacional posee un fundamento global para sus prácticas de liderazgo. Esta motivación a la base se ha denominado metafundamento, y dice relación con un significado transversal de las prácticas de liderazgo, por tanto, está directamente conectado con la cultura escolar del establecimiento.

## Contextualización de la Comuna

Las tres escuelas estudiadas en esta investigación pertenecen al mismo Municipio, por lo tanto, resulta pertinente presentar una breve contextualización de la Comuna previo a conocer la particularidad de cada establecimiento. Se busca entonces, otorgar un marco de referencia atinente que permita enmarcar las prácticas de liderazgo en gestión de recursos que las instituciones educativas realizan. Para especificar las condiciones donde se sitúan las escuelas estudiadas se utilizará como base el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO)<sup>7</sup> de la Comuna para los años 2010-2013.

En cuanto a su ubicación geográfica y población, la Comuna pertenece a la Provincia de San Felipe, Región de Valparaíso, y está compuesta por trece localidades. Según los resultados del CENSO 2012 (INE, 2012), la población de la Comuna es de 14.504 personas, siendo 8.022 habitantes de zona urbana y 6.482 en la zona rural, lo que corresponde al 55,31% y al 44,69%, respectivamente.

En el plano socio – económico, la agricultura es la principal y más tradicional actividad en la Comuna, dándose el cultivo de frutas, verduras, y otros cultivos como los olivos. Es así, que un gran porcentaje de la población (43,2%) económicamente activa comunal son trabajadores agrícolas y temporeros que laboran en podas y packings. A estas actividades se le suman la crianza de caprinos, los servicios agro-frutícolas y el comercio.

A lo anterior, ha de considerarse que la fuerza de trabajo de la población total es de 37,14%. De esto, la tasa media de desempleo es de 14,4%, siendo el ingreso medio de los hogares de \$317.722 (Santa María, 2010). El porcentaje de mujeres

---

<sup>7</sup> Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) para los años 2010-2013. Documento disponible en: [http://www.imsantamaria.cl/transp/images/stories/Contenido/Pladeco/pladeco\\_final.pdf](http://www.imsantamaria.cl/transp/images/stories/Contenido/Pladeco/pladeco_final.pdf)

jefas de hogar en situación de pobreza crítica es de 16,9 % y el porcentaje de familias en situación de pobreza crítica encabezadas por mujeres es de 35,2%. La escolaridad promedio de la población es de 5 años y más, y ha ido en aumento con el paso de los años (Santa María, 2010). Por último, es importante reconocer que según registros de la municipalidad, la tasa formal de organizaciones comunitarias es de 16,9% por cada 1.000 habitantes, donde destacan las juntas de vecinos, clubes de adulto mayor, talleres femeninos, centros culturales, clubes deportivos, entre otros.

Finalmente, en el ámbito educativo la Comuna cuenta con ocho establecimientos educacionales, cinco de éstos se ubican en áreas rurales y tres en área urbana, comprendiendo seis de dependencia municipal y dos particular subvencionada. Se cuenta así con una matrícula total de 2.613 alumnos: de ellos 235 cursan educación pre-básica, 1.840 en educación básica, 106 en educación media científico-humanista y 432 en educación media técnico profesional. Al respecto, es de relevancia indicar que los cinco establecimientos de dependencia municipal deben responder al DAEM de la localidad. Se desprende entonces, que las escuelas investigadas en este proyecto dependen de este departamento.

En esta línea, de las escuelas municipales situadas en áreas rurales, cuatro participan en el Microcentro de la Comuna. Esta organización se entiende como un espacio de agrupación de profesores conformado de acuerdo a la proximidad geográfica de sus escuelas, con el fin de intercambiar experiencias pedagógicas, formular proyectos de mejoramiento educativo y diseñar la docencia relacionada con las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Hirmas, 2000). Esta iniciativa gubernamental surge a partir del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica para Escuelas Multigrado, Uni, Bi y Tridocentes (MECE Básica Rural, en el año 1992) y permanece hasta hoy en día, siendo así, que las tres escuelas estudiadas en esta investigación participan de dicha instancia.

## **Presentación de Casos**

En función de la elaboración teórica anteriormente señalada, se presentarán a continuación los casos correspondientes a las tres escuelas analizadas de la Comuna. La presentación de cada caso se estructurará en función de los cinco ejes propuestos para cada práctica de liderazgo, sin embargo, el contexto es un eje que se presenta de modo transversal, por lo cual se hará alusión directa a éste en el análisis de cada caso. Como se presentó previamente, cada práctica está constituida por una serie de acciones que evidenciarán cada uno de los ejes.

Finalmente, en el análisis particular de las escuelas se presentarán todos aquellos elementos que no son propiamente prácticas de liderazgo, que se encuentran asociados a la cultura escolar sobre la cual emergen dichas prácticas y que constituye el metafundamento. Vale decir, se explicitarán aquellos factores que contextualizan las prácticas identificadas. Es necesario reiterar, que si bien las prácticas de liderazgo fueron construidas inicialmente a partir del análisis documental, éstas fueron actualizadas y modificadas según el análisis de los datos producidos para la presente investigación.

## Escuela 1

### Contextualización

La Escuela 1 fue creada en el año 1931 y es reconocida oficialmente por el MINEDUC como establecimiento educacional el año 1986. Es una escuela municipal rural, la cual en el año 2013 contaba con una matrícula de cincuenta y dos alumnos, con un promedio de seis alumnos por nivel (MINEDUC, 2014<sup>8</sup>; PEI Escuela 1, 2012<sup>9</sup>). La institución imparte Educación Parvularia y Educación Básica hasta sexto año, en modalidad multigrado.

A la fecha de la investigación, constaba de un equipo docente de planta compuesto por siete profesores, se contempla además los servicios por horas de una fonoaudióloga y una psicóloga (Entrevista Director, 2013). Sumado a lo anterior, la escuela funciona con Jornada Escolar Completa (JEC) y entrega alimentación a todos sus alumnos. El establecimiento cuenta con programa de integración, talleres de inglés, de danza, música, lenguaje, y matemática (PEI Escuela 1, 2012). Es así, que deben considerarse además profesionales de apoyo en las áreas de: inglés, música y religión que asisten ciertos días de la semana. Es importante destacar que el director y la profesional que actualmente ocupa la función de “mesa técnica” (equivalente a la Unidad Técnica Pedagógica, UTP) asumieron el cargo en el año 2008 cuando el establecimiento estaba frente a una amenaza de cierre por bajos resultados y escaso número de matrícula.

---

<sup>8</sup> La ficha de cada establecimiento fue extraída en <http://www.mime.mineduc.cl/>

<sup>9</sup> El Proyecto Educativo Institucional fue facilitado por cada Escuela mediante comunicación personal el 14 de Julio de 2013.



En cuanto al SIMCE, el establecimiento alcanzó en cuarto básico resultados que la posicionaron por sobre la media nacional (GSE medio bajo)<sup>10</sup> (Entrevista Director, 2013). Respecto a la categorización del establecimiento de acuerdo a los parámetros que la Ley SEP establece, éste se encuentra en la categoría Emergente.

Las prácticas de liderazgo en gestión de recursos identificadas en este establecimiento tras el análisis se presentan a continuación:

**TABLA 4**

Prácticas de Liderazgo en Gestión Recursos Escuela 1

<b>Práctica</b>	<b>Acciones</b>
Acercar la escuela a la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones con otras instituciones</li> <li>- Puerta a puerta</li> <li>- Tríptico</li> <li>- Radio</li> <li>- Pendón</li> </ul>
Fundamento: Darse a conocer y generar alianzas estratégicas.	
Planificación para enfrentar la sobredemanda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación parcial docente con anticipación</li> <li>- Distribución de roles</li> <li>- Turnos docentes en recreo</li> </ul>
Fundamento: Brindar una educación de calidad a los estudiantes gestionando los recursos eficientemente.	
Autogestión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rifa</li> <li>- Venta de Alimentos</li> <li>- Libreta de ahorro apoderados</li> </ul>

<sup>10</sup> La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$180.001 y \$280.000. y Entre 54,01 y 80,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social (SIMCE, 2014).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caja chica</li> <li>- Carta a cooperativa</li> <li>- Ventas por cada sala</li> <li>- Donación Familia Ex Directora</li> </ul>
Fundamento: Cubrir necesidades materiales y fortalecer la unión de la escuela.	
Construir alianza con el apoderado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega resultados (SIMCE, finanzas y proyectos)</li> <li>- Apoderados atienden en Microcentro</li> <li>- Invitación apoderados (profesor atiende a apoderado para posibles alianzas)</li> <li>- Reuniones con directiva con centros apoderados</li> </ul>
Fundamento: Potenciar una cultura de confianza, responsabilidad y compromiso.	

Fuente: Elaboración propia.

### **Práctica Acercar la Escuela a la Comunidad**

Como una primera práctica de liderazgo posible de identificar en el quehacer de esta institución, se encuentra el **acercar la escuela a la comunidad**. Esto viene definido principalmente desde el director, y es exigido por el Alcalde, con el fin de contrarrestar la amenaza de cierre del establecimiento. Es importante reconocer por lo tanto, que el origen de esta práctica viene dado por el afán de aumentar la matrícula. Para lograr este propósito se recurre a distintos tipos de actividades, como lo son reunirse con las directivas de diversas organizaciones sociales locales, por ejemplo, junta de vecinos, club de adulto mayor, club deportivo, etc. Así también, se promociona a la escuela a través del medio de comunicación radial local, se realiza difusión puerta a puerta y también mediante distintos tipos de publicidad.

Como se anticipó, la **historia** de esta práctica de liderazgo surge a raíz del cambio de dirección de la escuela hace algunos años atrás, la cual al asumir debió enfrentar la amenaza del inminente cierre del establecimiento. Se alude a un pasado de aislamiento de la unidad educativa respecto a su entorno cercano, lo que llevaba a desaprovechar los posibles beneficios de generar alianzas estratégicas con otras instituciones. Es por esto, que ahora la escuela declara la importancia de acercarse a otras organizaciones y viceversa.

*“porque antiguamente éramos así como que estábamos muy encerraditos, era nuestra escuela nomás y nada más, entonces nadie sabe lo que pasa en la escuela po, y eso a nosotros nos preocupa que nadie sepa (...) Ahora con todo esto que sé yo las redes y todo lo demás, tú tienes más comunicación y eso hay que darse a conocer”.*  
(Director, Entrevista Director)

*“y la idea es poder juntarnos con todas las instituciones, con las directivas, como para intercambiar ideas e intercambiar los proyectos, o sea en el fondo que ellos sepan qué proyectos nosotros hemos organizado, se están realizando y se van a realizar y a su vez también que ellos nos cuenten cuáles son los proyectos”.* (Director, Entrevista Director)

Es en este escenario que se focalizan los esfuerzos de la escuela en establecer comunicación con otros agentes partícipes de su contexto. Lo anterior, es una **visión compartida** por el equipo docente, en tanto ellos son el principal contacto con los apoderados, quienes a su vez, al tratarse de una comunidad pequeña, participan también en otras instancias de organización social local.

*“Entonces las directivas de esas redes de apoyo, en este caso el centro de madres, pertenecen también, son apoderadas del colegio, entonces las redes de apoyo son aún más fuerte ¿me entiendes?”. (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

Para los distintos actores que trabajan en la escuela, esta práctica implica también una **ampliación de sus roles**. Esto en tanto, deben asumir tareas que van más allá de su labor pedagógica, realizando acciones para promocionar la institución.

*“Nosotros para el pendón fue recurso de la escuela porque eso le corresponde a la municipalidad hacer publicidad, porque son ellos los que les interesa tener más matrícula pero al final se deja todo a la escuela. Aquí el pendón se mandó a hacer de la escuela, la puerta a puerta fue la escuela, los trípticos fue la escuela, los resultado es la escuela, al final nosotros somos lo que fomentamos y si queremos hacer publicidad los recursos tienen que ser de la escuela”. (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

Un punto de justificación importante dentro de estas acciones de difusión, es poder captar mayor matrícula para el establecimiento. Se evidencia una preocupación patente de parte de los docentes y el directivo por mantener su fuente laboral. En consecuencia, actividades como éstas y de otras prácticas de liderazgo en gestión de recursos que buscan fortalecer el sentido de la pertenencia a la institución, tienen también el fin de ofrecer un servicio atractivo a los apoderados.

*“Si el apoderado está conforme con lo que está haciendo el profesor tiene el niño acá y si el niño está acá tenemos matrícula, si el apoderado no está conforme se lleva al niño y quedamos sin matrícula*

*(...) Es que hay una cosa que claro, yo pienso que no sé po, si hay niños tú tienes pega si no hay niños no tienes pega o sea así de simple ¿ya?”. (Director, Entrevista Docentes)*

*“y eso nos juega en contra porque los apoderados en cierta medida también hacen ‘ah ya, mi hijo perdió su polerón, me lo voy a llevar a otra escuela’, ¿me entiendes? (Risas) ¿Y qué haces tú? no puedes dejar que ese niño se vaya”. (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

Sin perjuicio de lo sostenido, el **fundamento** a la base de porqué los miembros de la comunidad educativa entienden que deben generar estas alianzas, es para lograr la cohesión con la comunidad del sector. Es así, que se resignifica la escuela como un lugar no sólo donde se imparte educación a los niños, sino como un punto de encuentro de la vida social de la localidad. Esto es declarado por el director como un imperativo a la hora de asumir la gestión del establecimiento.

*“nuestra misión fue esa, trabajar con las instituciones de aquí de la localidad, y nos ha servido también como decían ustedes como redes de apoyo, en nuestra labor que es bastante importante porque la escuela no puede ser una isla, ¿te fijas?, dentro de una localidad, en el caso de nosotros específicamente aquí en el sector. Nosotros por el ambiente que se da acá, por el lugar, nosotros siempre tenemos que estar como bien conectados con las instituciones”. (Director, Entrevista Director)*

*“Ahora a la escuela en el sector que está es como la escuela es el centro de la localidad, uno tiene que estar, como te decía al principio, tiene que estar en contacto con la gente, tiene que estar en contacto con las diferentes instituciones, conocer a las instituciones”. (Director, Entrevista Director).*

Es así, que es posible apreciar la relevancia que posee la generación de redes en esta escuela a la hora de gestionar recursos, tanto financieros y materiales. Lo anterior, se expresa en la iniciativa del director por generar alianzas estratégicas con instituciones ajenas al quehacer del establecimiento y, a través de alianzas que las docentes establecen con los apoderados partícipes en las distintas organizaciones sociales cercanas. De esta manera, y junto con el aumento de matrícula, se apela a una renovación de la función social de la escuela buscando unir a la comunidad en torno a una preocupación común como lo es el bienestar de los estudiantes.

### **Práctica Planificación para Enfrentar la Sobredemanda**

La segunda práctica de liderazgo en gestión de recursos que se reconoce es la **planificación para enfrentar la sobredemanda**, la cual se evidencia principalmente en el director y los docentes. La planificación se aprecia por los actores como una forma de afrontar los imprevistos que surgen en la escuela y la gran cantidad de labores que deben cumplir durante el año, vale decir, resulta una forma de administrar el tiempo del recurso humano que tienen a disposición. Es por esto, que al finalizar el período escolar se deja proyectado el siguiente en cuanto a los horarios y funciones a asumir por cada docente, así como distintas actividades a realizar (actos, efemérides, aniversario, etc.), trabajo que se retoma luego en el primer consejo de cada año. Esta planificación debe tener la característica de ser flexible pues siempre surgen nuevas eventualidades.

La **historia** de esta práctica de liderazgo no tiene un origen específico claro, sino que se asume como una necesidad constitutiva del quehacer de una institución educativa. Dicho requerimiento se enfatiza aún más al ser una escuela rural donde hay múltiples funciones que cumplir y escaso personal. La distribución de los distintos cargos extras a ocupar ha pasado desde asignaciones meramente en

base a disponibilidad horaria a ir considerando la disposición y afinidad del profesional por la tarea encomendada.

*“En un consejo de profesores, (...) al principio de año nosotros nos juntamos y vamos viendo y vamos viendo esto, lo que hay que hacer durante el año, o sea eso es dentro de la organización, ¿ya? dentro de la organización del colegio se hace eso, se ven los cargos que cada uno va a tomar. Es como para tener una buena organización dentro del colegio”. (Director, Entrevista Director)*

*“Mira, más que nada se hace ofreciéndose, ¿ya? cada uno ahí va viendo qué le gusta, qué le gustaría hacer y se ofrece, o sea en el fondo no es tanto que uno le pida directamente a la persona”. (Director, Entrevista Director)*

En estas decisiones de distribución de funciones se ven involucrados todo el equipo docente que labora en la escuela. Se evidencia una **visión compartida** de que para cumplir adecuadamente con la gestión educativa, deben asumir otras tareas más allá de las exclusivamente pedagógicas en aula. Bajo estas condiciones y pese al esfuerzo realizado, se admite cierto sobrepaso de las labores, puesto que el tiempo no es suficiente para responder adecuadamente a lo solicitado.

*“Ahora para que las cosas resulten ¿ya? y funcionen, lamentablemente, te digo lamentablemente eh... tenemos que distribuirnos como decías tú distribuirnos algunos trabajos, algunos roles, porque en primer lugar somos pocos, no contamos con el personal para hacer ciertos trabajos o actividades como otros colegios grandes que tiene cada uno y le pagan sus horas, esas son las diferencias que hay (...) Entonces va por*

*ahí la cosa, entonces en el fondo se nos recarga mucho y nos falta el tiempo” (Director, Entrevista Docentes)*

*“Y a veces son demasiados los cargos que van inventando programas, proyectos, y para todo tiene que haber un encargado. Entonces a veces nosotros ya no es por voluntad, ya no damos abasto, por cansancio porque igual ya los niños hay que atenderlos durante una jornada. Y se supone que todo lo que tenemos que hacer después, lo hacemos después de esa jornada, lo que sea de los programas, lo que sea de los programas (...) lo de los turnos es horario extra”. (Profesora 2, Entrevista Docentes).*

En coherencia con esta apreciación consensuada, los educadores responden **ampliando sus roles** más allá del que contractualmente les corresponde. Una de las acciones realizadas más expresiva dentro de esta práctica, es que los profesionales toman tareas inclusive en su período de descanso. Lo anterior, se ve reflejado en la necesidad de tomar turnos para velar por la seguridad de los estudiantes durante los recreos y las horas de almuerzo. Esta sobrecarga laboral es percibida como una falta a la dignidad profesional.

*“supuestamente es una hora, nosotros no tenemos esa hora de almuerzo, ¿me entiendes? entonces esa hora de almuerzo nosotros lo tenemos que utilizar para ver que los niños almuercen, que no tengan accidentes. Entonces, en cierta medida es como injusto para nosotros que trabajando todo el día no tengamos una hora libre para almorzar, ¿me entiendes? (...) Entonces para que nosotros al menos almorcemos como corresponde, porque uno está almorzando 'es que tía me caí' entonces ya, dejas tu plato ahí y te vas a ver al niño, ¿me entiendes?, entonces donde está nuestra, a ver, como en cierta medida como nuestra dignidad como profesional”. (Profesora 1, Entrevista Docentes).*



*“aquí por ejemplo no hay secretaria, en otras escuelas hay secretaria, y el que tiene que hacer ese trabajo de la secretaria somos nosotros, el que tiene que hacer el trabajo de inspector somos nosotros y eso es un trabajo extra, y a la vez es un recargo físico y mental extra”. (Profesora 2, Entrevista Docentes).*

Es posible apreciar en el discurso de los actores entrevistados, que si bien reconocen esta exigencia como propia de la educación rural, no por ello deja de ser vivida con malestar. Se apela además, que este aprendizaje propio del quehacer docente alejado de las grandes urbes es una experiencia que no se anticipa en la formación inicial recibida.

*“Hay cosas que tú vas aprendiendo en el trabajo, muchas cosas que tú vas aprendiendo, que en la universidad no te lo enseñaron y que aquí se hacen, te fijas. Por eso, es que de repente cuando dicen por ahí, no sé si han escuchado ustedes, decir que el profesor rural, la profesora rural, es de todo aquí, es asistente social, pasa a ser paramédico, pasa a ser enfermera”. (Director, Entrevista Docentes)*

En definitiva, es posible sostener que la planificación para hacer frente a la sobredemanda laboral, como una forma de paliar la falta de recurso humano en este caso, se torna imprescindible para el director y los profesores en el marco de la educación rural. El **fundamento** de estas medidas es posible hallarlo en dos niveles: por un lado, evidentemente se busca hacer frente de la mejor manera posible a las múltiples exigencias legales- administrativas que a una escuela se le demanda.

*“bueno, estos cargos en forma interna los tenemos que nosotros, nosotros mismos ir viendo y ofreciendo, y te vuelvo a repetir todo esto*

*se hace por el buen funcionamiento del establecimiento, más que nada es para eso". (Director, Entrevista Director)*

Y por otro lado, esta múltiple funcionalidad de los profesionales es una apelación a la ética, vale decir, más allá de la remuneración y de su propia comodidad, se alude a un compromiso por salvaguardar el bienestar de los estudiantes.

*"todo lo que se hace y todo lo que hacemos nosotros y todos los acuerdos que se toman en primer lugar tiene que apuntar al bienestar de los alumnos, o sea en el fondo nosotros estamos acá por los alumnos, ese es nuestro principal objetivo". (Director, Entrevista Docentes)*

*"Acá es distinto, acá por ejemplo tú tienes un compromiso más, un compromiso moral con el niño, no es aquí no es que tú dictes tu clase y te vas, tú tienes que hacer que ese niño aprenda y ahí es un doble, es un doble trabajo, ¿me entiendes? porque aquí tú tienes un compromiso ya, profesional, pero hay uno moral también y tienes que cumplir esos dos a cabalidad o si no esto no funciona". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

En esta práctica de liderazgo queda claramente evidenciado cómo la escasez de personal, propio de la educación rural, tiene un impacto directo en la forma de organización de la escuela. La gestión de recurso humano en esta unidad educativa se vuelve de crucial importancia para sostener un proyecto más allá de las relaciones estrictamente contractuales. A través del discurso de los entrevistados se asoman las tensiones y exigencias que deben lidiar para cumplir a esta misión.

## Práctica Autogestión de Recursos

La Escuela 1 evidencia la **autogestión de recursos** como una práctica vital para responder, por un lado, a los imprevistos que se presenten, y por otro, para propiciar un clima escolar positivo en la institución. Es por esto, que se recurre a diversas actividades generadas por la comunidad para suplir sus distintas necesidades, las cuales pueden ser urgencias como comprar gas para la calefacción de las salas u otras programadas como financiar el paseo de fin de año. Las iniciativas para estos fines van desde realizar rifas y venta de pescado frito hasta donaciones efectuadas por la familia de una ex directora del establecimiento. Las acciones identificadas están permeadas por el contexto rural en que la escuela se encuentra.

La **historia** de esta práctica remite al cambio de nombre del establecimiento al que posee actualmente como homenaje a su ex directora, lo cual coincide con la llegada de la nueva dirección. Vale recordar que la escuela hace algunos años atrás se encontraba bajo un inminente cierre, por lo que es necesario enmarcar estas medidas en una apuesta por la renovación en la gestión del establecimiento. Un ejemplo de esto, se puede apreciar en la mantención de alianza que el director estableció con la familia de la ex directora logrando una donación que se realiza anualmente.

*“Desde el momento que se le puso el nombre a la escuela, ¿ya? eh el nombre se puso y se hizo el cambio de nombre en el 2007 (...) Entonces de ese momento ellos han estado siempre, aparte que yo siempre los estoy invitando a participar en esa ceremonia. [De ellos] tuvimos una donación, ya no es primera vez que tenemos esta donación, años atrás también lo han hecho de una familia mejor dicho, de la familia de la directora que hubo en este colegio que lleva su*

*nombre (...) la cosa es que la familia de ella siempre una vez en el año nos está donando algo para los niños". (Director, Entrevista Director)*

En este mismo sentido, se observa cómo la autogestión de recursos viene dada por una **visión compartida** de los distintos estamentos que componen la comunidad educativa, lo cual se expresa tanto en la planificación y realización de las actividades, como en la toma de decisiones en conjunto hacia dónde destinar los ingresos. Resulta patente que en estas instancias se comprometen activamente docentes y apoderados apostando por una cooperación mutua.

*"todos los apoderados se ponen de acuerdo y se hace... claro, se va a hacer una rifa, o se van a vender completos, se van a vender empanadas y ese tipo de cosas pero con el apoyo de los profesores siempre". (Apoderado 1, Entrevista Apoderados)*

*"esos son los recursos que va generando el centro de padres. Eso nos sirve harto porque como es a final de año ese dinero se gasta, ahora, quién decide cómo gastarlo es el profesorado con la directiva del centro de padres, eso yo no lo decido solo, sino que vemos en qué podemos gastar el dinero". (Director, Entrevista Director)*

Se identifica desde los actores al contexto rural como una condición central que permite la alianza en este tipo de actividades. Es así que, por ejemplo, la realización de bingos o venta de pescado frito es reconocido como típico del sector.

*"Eso que decía del contexto rural influye igual porque la gente igual acá en el contexto rural está acostumbrada a realizar rifas, a realizar bingos, a realizar cosas, que no es como en la ciudad, cuando se organizan en*

*una junta de vecinos no lo hacen tanto así po". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

En la realización de distintas acciones también es posible apreciar la **ampliación de roles** de los actores implicados al participar como cooperadores en estas instancias. Esta cooperación se traduce en que los profesores deben poner de sus propios recursos para que estas actividades salgan adelante. Así también, en ocasiones, deben financiar el material necesario para poder realizar su trabajo.

*"Es más nosotros hasta traemos nuestras cosas de la casa, o sea traemos muebles, traemos...<D2: la plata del bolsillo> ¡también! ponemos de nuestra propia plata a veces ¿me entiendes?, la otra vez nos pasó que no teníamos cuaderno para no sé, de comunicaciones ya, con A, que es el SEP, mitad y mitad, 'ya, comprémosle cuaderno', ¿me entendí? entonces nosotros vamos gestionando". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

*"y para todo eso de las rifas, el pescado nosotros también cooperamos con nuestro dinero". (Profesora 2, Entrevista Docentes).*

Otra forma de hacer frente a estas carencias es por medio de una libreta de ahorro con que cuentan los apoderados, lo que les permite tener "una caja chica". Ésta es utilizada con el fin de responder a los imprevistos que surgen en el quehacer cotidiano de la escuela, percibe ingresos por medio de las ventas que realizan los propios apoderados. Como se mencionó, los recursos obtenidos apuntan a satisfacer necesidades básicas como la calefacción de las salas y otras más a largo plazo, como el paseo de fin de año en el que participa la totalidad de la comunidad educativa.

*“Dije a mi directiva ‘¿sabe qué? necesitamos un gas urgente’, ok, entonces ella misma habló con los otros apoderados que viven ahí cerca y ya mañana está el gas, ¿me entiendes? esas son las formas de gestionar de acá, ¿me entiendes? que ya no pasa por mí en este caso de que yo tenga que enviar una comunicación y pedirles mil pesos, no, ahí están los apoderados que se comunican entre ellos porque todos viven cerca”. (Profesora 1, Entrevista Docentes).*

*"(...) partimos haciendo una rifa a comienzo de año para generar al tiro una caja chica". (Director, Entrevista Docentes)*

Como síntesis de esta práctica y sus acciones mencionadas, se vislumbra que el **fundamento** de estas actividades apela principalmente a lograr una base financiera estable de la escuela para cubrir necesidades materiales y fortalecer la unión de los distintos estamentos de la institución. En otras palabras, esta práctica permite, por un lado, evitar tener que cubrir las necesidades con dinero personal, y por otra, fortalecer el sentido de pertenencia de profesores, estudiantes y apoderados.

*“Es una manera también de no sacar dinero de nuestros bolsillos o sea en el fondo es fome que siempre lo estamos haciendo, es sacar de nuestros bolsillos para poder comprar alguna cosa, tenemos que celebrar algún cumpleaños de alguna colega ¿cómo lo hacemos?, ¿ese dinero de dónde sale?”. (Director, Entrevista Docentes)*

*“Ahora cuáles son los objetivos del hecho de hacer un paseo a final de año es tratar de unir eh... a los apoderados, hablemos de los apoderados. Unirlos en el sentido de que ellos puedan compartir entre ellos, en primer lugar comparten los alumnos, ¿me entiendes? (...) los*

*apoderados también puedan compartir entre ellos y lógicamente que los apoderados comparten con los profesores ¿ya? y los profesores también comparten con sus apoderados, entonces es un objetivo bien especial ese”. (Director, Entrevista Docentes)*

*“El paseo es la oportunidad de reunir la familia, es la oportunidad de reunirlos a todos, a todo el colegio, entonces igual es bueno, es agradable, los niños lo pasan bien, nosotros también”. (Apoderado 3, Entrevista Apoderados).*

El buscar la cohesión social de la comunidad, emerge como una característica destacable de la gestión de la escuela y es valorado desde los distintos estamentos. La mutua cooperación en pro de generar recursos favorece este fin y aliviana la carga de quienes participan en el proyecto educativo. En esta práctica se manifiesta entonces, que ciertas acciones pueden tener distintos intereses a la base, pero que no por ello son excluyentes entre sí.

### **Práctica Construir Alianza con el Apoderado**

Una última práctica de liderazgo identificada como característica de la escuela, es la **construcción de alianza con el apoderado** de los estudiantes. Esta alianza viene dada como un interés consensuado para que los alumnos no sufran carencias, y se expresa en acciones tales como: reuniones en que se entregan los resultados de la institución (SIMCE, proyectos, finanzas), trabajo en equipo entre profesores y apoderados, y reuniones periódicas de los docentes con la directiva del Centro de Padres y Apoderados.

Considerando la **historia** de esta práctica, podemos situar su origen en el afán de la nueva dirección de la escuela por dar a conocer el trabajo que se está

realizando. Los docentes entrevistados sostienen que con anterioridad los resultados de la institución no se comunicaban, existiendo un desconocimiento de los padres hacia su labor. Por lo tanto, se entiende que un primer paso para remediar esta situación y construir una alianza productiva con la familia para la generación de recursos, es informar a éstos de los logros de la institución.

*“porque en el fondo cuando el alcalde me nombró en esta escuela de un principio me dijo en el fondo ‘lo que tú tení que trabajar, es con, en primer lugar con los apoderados, con los niños, pero también con la localidad’ entonces en eso hemos estado po”. (Director, Entrevista Director)*

Si bien la iniciativa surge primeramente desde el director, tuvo un positivo recibimiento tanto en profesores como apoderados. De esta forma, los actores expresan una **visión compartida** de prestar apoyo unos a otros, pues comprenden que convergen en un mismo fin: propiciar circunstancias que faciliten la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

*“Ahora bien, cuando tú por ejemplo integras a los papás y los haces partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más fácil, porque los apoderados se comprometen contigo y te ayudan en la casa, y te refuerzan y una serie de cosas más, ¿me entiendes? Ahora, eso es muy positivo porque obviamente sí suben los resultados, el rendimiento de los niños, ¿me entienden?”. (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

*“Lo bueno es que cuando yo no entiendo algo yo le pregunto a la profesora y ella me explica. Porque a veces uno le puede enseñar de una manera y la profesora de otra, entonces los profesores tienen la disponibilidad para decirle a uno ‘yo le explico así’. Porque en otros*



*lados no se da eso, se hacen de rogar mucho para decirle una simple palabra a uno". (Apoderado 1, Entrevista Apoderados)*

La **ampliación de rol** en esta práctica se aprecia en que ambos estamentos se atienden mutuamente, ya sea a través de los apoderados que cooperan cuando hay reuniones del Microcentro en la escuela, como en los profesores que cubren con sus propios medios necesidades materiales de los menores u otras dificultades que presenten.

*"En reuniones se planifica todo a principio de año, se planifica todo lo que se va a hacer a fin de año, se hace una tabla, y ahí se ponen de acuerdo los apoderados y los profesores." (Apoderado 4, Entrevista apoderados)*

*"(...) me pasó el otro día con un niño estaba aquí, y estaba lloviendo y lo voy a dejar a su casa, son cosas muy simples que en un colegio particular, un colegio de la ciudad tú no lo haces, yo no voy a tomar un niño, jamás lo hice y lo voy a llevar a su propia casa". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

En consecuencia, el **fundamento** que moviliza esta práctica es potenciar una cultura de confianza, responsabilidad y compromiso. Si bien esta característica es asociada como propia del mundo rural, la nueva gestión del establecimiento, como se ha mencionado, ha enfatizado explotar y fortalecer las oportunidades de su contexto.

*"porque todavía aunque parezca casi irreal, todavía en estos colegios rurales el profesor es la autoridad y yo me he dado cuenta con los apoderados. Todavía el apoderado a ti te respeta, no estoy diciendo un*

*100% pero 90%, en cambio en los colegios urbanos ni siquiera un 30, un 40% ya ve el profesor como autoridad, al contrario, pero acá todavía queda eso". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

A través de la revisión de estas distintas acciones, es apreciable que la alianza profesor –apoderado viene dada por una percepción mutua de entender al otro como un crucial socio para mejorar la educación de los alumnos. Los actores consultados convergen en que generar las condiciones que permitan lograr aprendizajes de calidad, no es una labor alcanzable si los estamentos trabajan de forma aislada y sin coordinación entre ellos. Por lo tanto, crear una relación productiva entre escuela y familia, basada en la confianza y el compromiso, resulta una práctica de liderazgo distintiva de esta comunidad educativa.

### **Análisis Escuela 1**

En una perspectiva amplia, se puede afirmar que la amenaza de cierre vivida por la Escuela 1 fue un movilizador inicial de muchas de las acciones que realizan hoy para generar recursos. Las prácticas de liderazgo en gestión de recursos identificadas, desde acercar la escuela con la comunidad hasta generar alianza con el apoderado, son posibles de enmarcar en un esfuerzo por revitalizar la institución y posicionarla como atractiva en el sector. El demostrar que ofrecen una educación de calidad que los legitima para seguir en funcionamiento, se expresa en los discursos tanto del director como en los docentes y apoderados.

Ahora bien, un primer aspecto importante de abordar para ampliar la comprensión de las prácticas de liderazgo de la escuela en gestión de recursos es su relación con su sostenedor, en este caso con el DAEM de su Comuna. En cuanto a esto, el director expresa que el departamento municipal no responde de modo pertinente a las necesidades particulares del establecimiento. Se alude a un desfase o

desincronización entre los requerimientos de la unidad educativa y las prioridades de la administración comunal.

*"O lo otro que ha sucedido es que de repente llegan cosas que uno no ha pedido, (...) pero el departamento determinó comprarlo para todas las escuelas, por ejemplo. Bueno, y ahí lo recibimos nomás pero lo cuestionamos 'nosotros no hemos pedido esto', pero bueno si ya lo mandaron lo aceptamos, entonces eso es lo que de repente uno se va enfrentando a eso". (Director, Entrevista Director).*

En esta misma línea, desde la dirección se reconoce que, bajo el actual modelo de administración, no tienen acceso inmediato a los dineros que les corresponden. Una solución posible ante esta situación sería establecer una gestión directa de la institución sobre los recursos asignados.

*"nosotros no tenemos nada que ver con el dinero, o sea siempre se ha pedido que las escuelas se pudieran ellos, ellos pudieran administrar el dinero, se está pidiendo hace tiempo si las escuelas pudiesen administrar el dinero porque ha sucedido en otras escuelas en que piden y no llegan las cosas, bueno en todos lados pasa eso (...) y por eso es que en otras partes han pedido que... cuando se llama... que la escuela pueda administrar sus recursos, claro". (Director, Entrevista Director)*

Sin embargo esta intención, admite que tener a cargo el control directo de los recursos implicaría para la escuela una carga laboral extra que actualmente no están en condiciones de asumir. Esta dificultad se vería enfatizada en una institución rural donde, como se ha hecho patente en reiteradas ocasiones, escasea el personal para responder a las labores requeridas.

*"Claro que también es bien riesgoso si po, porque al final otro sería para mí sería otra carga más po (...) eso pueden ser colegios como más grandes donde, por ejemplo, el director es director, tienen las 44 horas en la oficina, tiene inspector, tiene subdirector, etcétera, bueno por ahí yo creo que anda la cosa pero para nosotros yo creo que no es conveniente, sería una carga más" (Director, Entrevista Director).*

Este último argumento de la sobrecarga laboral es una constante que emerge con fuerza desde quienes laboran en la escuela. El malestar ante la sobre exigencia es posible vislumbrarlo en la descripción de las prácticas de liderazgo identificadas, y resulta importante de enfatizar para alcanzar un mayor entendimiento de lo que implica la realización de éstas. Se apela a la dignidad del profesional de la educación donde, con mayor relevancia que en otros rubros, el bienestar emocional es primordial para entregar un servicio de calidad.

*"¿dónde está tu calidad humana? no les importa, nosotros estamos trabajando con niños, estamos trabajando con seres humanos, no estamos trabajando con máquinas, no estamos trabajando en una mina, nosotros trabajamos con niños (...) Entonces a nosotros nos explotan una cosa y otra, otra, otra, otra, ¿y dónde está nuestra calidad humana? ya la estamos perdiendo, porque estamos prácticamente, somos unos robot y que estamos trabajando con unos niños que son también robot, y que nos están pidiendo resultados y esos resultados tienen que ser buenos, si no son buenos tú no sirves, adiós, chao" (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

En este escenario se observa entonces, que los actores entrevistados expresan no tener la libertad de movilizar sus recursos como quisieran, y que esto repercute al sentirse explotados en su labor ante las múltiples funciones que deben cubrir.

En consecuencia, se apela que lo obtenido es producto del propio esfuerzo, y que han tomado consciencia de que para surgir no pueden asumir una posición pasiva frente a sus condiciones del contexto.

*"No disponemos de... como otras escuelas que pueden disponer de muchos recursos, estamos hablando de millones, de repente hay escuelas que tienen la suerte de estar cerca de una minera y ahí tienen ¿ya? todo el apoyo. Nosotros aquí estamos solos, entonces lo que tenemos es gracias al esfuerzo que hemos hecho nosotros". (Director, Entrevista Director)*

Se hace evidente también que estas circunstancias particulares de esta escuela rural (lejanía física de las grandes ciudades y baja densidad poblacional), impacta en cómo los miembros de la comunidad se vinculan entre sí y generan recursos. Se reconoce por parte de profesores y apoderados que la educación personalizada y la unión es un sello distintivo de la formación escolar en estos contextos. Así, los actores hacen alusión a la urbanidad, como un referente para contrastar y destacar los valores propios.

*"Pero es esa cercanía que tú tienes con los niños y con los apoderados y eso es un gran factor para que también los niños se encariñen más contigo, tú te encariñes más con los niños y con las familias, ¿me entiendes? entonces eso es una de las ventajas de trabajar en un colegio rural". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

*"Es que en otro colegios aprenden la mitad de los niños y acá como son poquititos alcanzan a aprender todos". (Apoderado 2, Entrevista Apoderados)*

*"yo tengo a mi hija que estudia en un liceo y la convivencia del curso no es como con los de acá (...) acá la gente es distinta, todos comparten, son más unidos, si hay que hacer algo ya...no hay problema y el que puede, puede y de alguna otra forma se hacen las cosas." (Apoderado 3, Entrevista Apoderados)*

En este mismo sentido, es importante reconocer que las prácticas de liderazgo de esta escuela se ven permeadas por la percepción que poseen los actores de los distintos estamentos acerca del rol de los otros y de sí mismos. Bajo este marco, en el discurso de los entrevistados se da cuenta de la visión que tienen docentes y apoderados de su labor, y su relación entre sí. Esta relación se caracteriza por la cercanía y el mayor compromiso que se genera inter estamentos, lo cual se vio expresado en las acciones que realizan en conjunto.

*"Yo me he dado cuenta que el profesor en la parte urbana va hace sus horas y 'chao' se va pa su casa, yo cumplí con la hora. En cambio acá al trabajar en un colegio rural la pega no es tan así, si no, uno se compromete más con los apoderados y los apoderados se tienen que comprometer más con la escuela". (Director, Entrevista Director)*

Otra visión relevante es la que enuncia el profesor de sus alumnos, donde se alude al "perfil del estudiante" que se tiene en el establecimiento. Los profesores reconocen que existe un vínculo en base al respeto y al reconocimiento de su profesión, dicha reverencia ante el educador sería distintiva del niño rural en contraste con el urbano.

*"Es un colegio como con buena disciplina, yo tengo muy poco tiempo acá y también he visto en otros colegios y todo pero te digo son niños sanos, ¿me entiendes? es totalmente distinto al niño urbano, totalmente*

*distinto. Este es un niño sano un niño que tú por ejemplo le das una orden y él te va a obedecer y no te va a decir 'ah es que no me gustó', no, él te va a obedecer". (Profesora 1, Entrevista Docentes).*

En consecuencia con las visiones expresadas, los docentes atribuyen a la escuela una función social que va más allá de la exclusiva entrega de contenidos curriculares, pues se debe también forjar en los estudiantes normas y hábitos que en sus hogares no se estarían enseñando.

Es así, que las percepciones de los actores educativos presentadas se relacionan con las prácticas de liderazgo identificadas, en tanto, éstas favorecen las condiciones donde se gestan las acciones que realizan. En otras palabras, los actores comprenden que para desarrollar ciertas iniciativas es necesaria determinada cultura organizacional que propicie su implementación. Lo anterior, se hace evidente en la totalidad de prácticas en gestión de recursos, y con mayor énfasis en la autogestión y generación de alianza con el apoderado. Por lo tanto, se aprecia que la cultura escolar está influida por un contexto rural, sobre la cual los miembros de la comunidad intervienen y potencian a su favor.

A estas condiciones contextuales de administración y las propias de la educación rural, ha de sumarse la dirección particular del establecimiento para obtener una visión global de sus prácticas de liderazgo en gestión de recursos. Respecto a esto último, es necesario señalar que el director vigente, puede identificarse como el actor que más enuncia durante las entrevistas grupales dando cuenta de las exigencias que deben asumir. Se suma además, que las prácticas de liderazgo identificadas se asocian mayoritariamente a su llegada como director.

Lo anterior, implica una participación predominantemente de nivel consultiva con los demás miembros de la comunidad escolar. Esto podría tener su justificación

comprendiendo la situación particular en que se encontraba la escuela cuando él asumió, ya que de no aumentar los indicadores de la institución, ésta perdería su reconocimiento oficial desde el MINEDUC. Se aprecia que existe un respeto de la cultura escolar que, como mencionó, se caracteriza por un compromiso mayor que en el mundo urbano. Esto es potenciado desde la dirección con la exigencia de un esfuerzo extra al cumplir las labores, predominando un marcado estilo de gestión centrado en la tarea.

*"Tú no puedes venir aquí a trabajar como lo hace en la ciudad 'yo hago mi clase y chao', no, lamentablemente la persona que trabaja en escuela rural tiene que estar dispuesto a muchas cosas, a dar más tiempo de lo que está contratado, eso sí te digo al tiro que es bastante claro. Entonces yo siempre le digo a las profesoras cuando llegan a trabajar 'mira', porque me ha tocado personas que de repente llegan y no, como que miran la hora o 'me tengo que ir', ahí estamos mal porque siempre salen cositas extra que uno tiene que estar dispuesto a hacer".*  
(Director, Entrevista Director)

En definitiva, desde las distintas perspectivas de los miembros de la comunidad escolar, entregar una educación de calidad en que todos los estamentos se sientan parte de su escuela, (apostando por la retención y aumento del número de estudiantes) se puede sostener que es lo que moviliza a esta unidad educativa.

Las prácticas de liderazgo en gestión de recursos identificadas convergen en poder sustentar este proyecto considerando las complejidades del sistema educativo en Chile, plenamente conscientes de sus propias carencias, pero explotando las oportunidades que el contexto rural ofrece.



## Escuela 2

### Contextualización

La Escuela 2, obtiene el reconocimiento oficial como establecimiento educacional por parte del MINEDUC el año 1986. Es una escuela municipal rural, la cual en el año 2013 contaba con una matrícula de cincuenta y tres alumnos, siendo el promedio seis alumnos por nivel. La institución imparte Educación Parvularia y Educación Básica hasta sexto año, en modalidad multigrado trabajando media jornada en educación pre-básica y jornada escolar completa en educación básica. El nivel de vulnerabilidad de los alumnos se estima en un 66,7% (PEI Escuela 2, 2012).

A la fecha de investigación, la escuela contaba con un equipo docente compuesto por siete profesores de planta, dos profesores financiados por la ley SEP que prestan apoyo a los cursos de primero-segundo y tercero-cuarto básico. Sumado a lo anterior, la escuela cuenta con un profesor perteneciente a la Red de Maestros de Maestros<sup>11</sup> que ofrece sus servicios de asesoría en el subsector de matemáticas (Entrevista Directora, 2012). Es importante mencionar que la directora en ejercicio asumió el cargo en el año 2011 y trabaja directamente con la Educadora Diferencial en aspectos administrativos, quién asumió de manera informal el cargo de Jefe de UTP.

En cuanto a los resultados SIMCE, la escuela se ha destacado por mantener resultados acorde al promedio y superiores en comparación con otros

---

<sup>11</sup> La Red Maestros de Maestros es un programa del Ministerio de Educación de Chile que tiene como propósito fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de las y los profesores previamente acreditados como docentes de excelencia a través de la obtención de la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), contribuyendo al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula. Véase <http://ww.rmm.mineduc.cl/>

establecimientos de similares características según su GSE (medio-bajo). Respecto a la categorización de la ley SEP, este establecimiento se encuentra en categoría Emergente. Las prácticas de liderazgo en gestión de recursos identificadas en este establecimiento tras el análisis se presentan a continuación:

**TABLA 5**

Prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos Escuela 2

<b>Práctica</b>	<b>Acciones</b>
Planificación anticipada tanto de docentes como de apoderados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docencia Multigrado</li> <li>- Planificación Curricular Anual</li> <li>- Planificación Anual Actividades Extra Programáticas</li> </ul>
Fundamento: Ofrecer una educación de calidad a su alumnado.	
Generación de recursos con redes externas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alianza Estratégica con Instituciones Externas (Cooper, Empresa Minera, Empresa de pintura)</li> <li>- Rifa con apoyo de Concejales</li> <li>- Tarde de Cine para los Alumnos</li> <li>- Utilización estratégica de Redes Sociales</li> </ul>
Fundamento: Mejorar la convivencia entre los alumnos ideando iniciativas que unan actividades culturales con entretención, con el objetivo de entregar nuevas experiencias que no pueden realizar desde sus hogares.	
Optimización y generación de sus propios recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kiosco Auto-gestionado</li> <li>- Venta de Alimentos</li> <li>- Caravana de Aniversario</li> <li>- Desfile por la Comuna</li> </ul>
Fundamento: Entregar una imagen positiva a la comunidad y generar recursos para cubrir necesidades, con el objetivo de mejorar las condiciones para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	

Fuente: Elaboración propia.

## Práctica Planificación Anticipada

La primera práctica de liderazgo que se ha identificado es la **planificación anticipada**, la cual surge en esta escuela como un modo de gestionar el recurso humano principalmente. Ésta se presenta de modo transversal en esta escuela tanto en la planificación entre el equipo directivo y docente, entre los apoderados y en la relación docente-apoderados.

La planificación se encuentra a la base de la gestión tanto para actividades académicas como extraprogramáticas. En lo académico, la planificación se evidencia en la docencia multigrado, en donde profesores organizan los materiales pedagógicos que se entregan a los alumnos, así como también en los contenidos que se revisarán anualmente y que se materializan en la planificación anual curricular. En lo extraprogramático existe una planificación de las actividades recreativas que realizan los docentes, la cual se comunica con anticipación a los apoderados a principio de año y se recuerda al iniciar cada semestre a través de un calendario de fechas importantes. En esta misma línea, los apoderados que participan en el Centro de Padres también planifican actividades en las reuniones de apoderados las cuales son coordinadas con los docentes.

La **historia** de esta práctica de liderazgo surge a raíz del cambio de dirección de la escuela, donde se plantea que antiguamente no existía mayor planificación. Se hace alusión a un tiempo pasado de desorganización que entorpecía e intensificaba el trabajo docente. Esta situación fue vivida por el equipo directivo como una serie de imprevistos que tenían que ser resueltos de modo eficiente, lo cual impactaba directamente en el tiempo con el que se contaba para resolver las actividades diarias del funcionamiento de la escuela.

*"Se iba planificando sobre la marcha, el momento (...) O te pedían actividades para este mismo momento, y todas eran... para ayer.*

*'Necesitamos este documento' – '¿Y para cuándo?' – 'Para ayer''.* (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)

Es por esto que cuando asume el nuevo equipo directivo, se realizan una serie de acciones con las cuales se pretende optimizar el tiempo y organizar la mayor cantidad de actividades posibles, con el objetivo de reducir al mínimo los imprevistos y estar preparados ante las constantes exigencias del medio.

*"toda esta... tan vertiginoso te va empujando a que tenís que organizarte o sea, no podí de otra forma".* (Directora, Entrevista Equipo Directivo)

*"En cambio ahora los imprevistos son para ayer (...) porque el gobierno también trabaja con mucho imprevisto, o sea, tenemos que decir que el gobierno sobre la marcha siempre va cambiando las cosas".* (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)

El Centro de Padres, se organiza también bajo un modelo de planificación replicando el estilo de gestión que se presenta en el equipo directivo. Es así que generan a principio de año un plan de acción que entregan a los docentes con las actividades que realizarán durante el período escolar.

*"los apoderados también tienen su propio plan de acción (...) Ahora hay metas, como que se ponen metas los apoderados".* (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)

*"Acá tenemos organizados por ejemplo con los apoderados el organigrama del año, con ellos se organiza en diciembre casi".* (Directora, Entrevista Directora)

Por otro lado, docentes y apoderados tienen una **visión compartida** en donde perciben que a través del tiempo se ha evidenciado una baja en la participación y compromiso de los apoderados. Por su parte, los docentes hacen referencia a que hoy en día son "apoderados modernos", más jóvenes y que han perdido el interés por participar en las distintas actividades. Es por esto, que se entrega con anticipación un calendario con las fechas en las cuales tienen que asistir a reuniones con el objetivo de incrementar la participación de éstos, tanto en las actividades académicas como en las actividades que se realizan para reunir recursos. Los apoderados, también perciben esta baja en la participación y compromiso, por lo que han generado nuevas acciones para convocar un mayor número de padres a participar de las reuniones.

*"Entonces para que ellos no digan 'es que sabe qué, me avisó 2 días antes, yo no voy a poder ir a la reunión porque no le avisé a mi jefe'".  
(Profesora 1, Entrevista Docentes)*

La planificación de las diversas actividades de la escuela ha favorecido también el trabajo en equipo y la alineación de los docentes hacia un objetivo común, ya que antes se percibía la planificación como aislada entre los profesores.

*"El día del alumno yo me organizaba con mis apoderados, mi curso, ahora colectivamente". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

*"El trabajo de los colegas, yo encuentro que hay más unión, las relaciones humanas (...) Se conversan las cosas, el trabajo con los niños es más personalizado, más organizado también". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

La planificación implica por otro lado, la **ampliación de rol** del equipo de educadores al dividir las tareas de manera consensuada al iniciar el año escolar. Lo anterior, sumado a su responsabilidad como docente de una asignatura y curso particular. Estas funciones se suman durante el año en la organización de distintas actividades que deben realizar a lo largo del período escolar.

*"Es que tenemos que repartirnos un montón de cosas que nos repartimos también entre todos. Tiene que haber una profesora encargada de la JUNAEB, tiene que haber una profesora de seguridad escolar, y cada profesora tiene que ir a una reunión". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

*"se organiza antes, se conversa antes, claro, democráticamente...Aquí democráticamente tenemos nuestros roles estipulados". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Más allá del quehacer pedagógico, los profesores también tienen que cubrir necesidades por la falta de recursos para contratar personal. Un ejemplo de esto, es que no cuentan con una persona que realice labores administrativas o bien un inspector que pueda supervisar a los alumnos en sus horarios de almuerzo o recreo. Es por esto, que se instaló un teléfono en la sala de párvulos donde realiza clases la directora, para que así pueda cumplir sus labores administrativas dentro del aula.

*"Es por eso que mi sala es sala-oficina, porque tengo computador, tengo teléfono, y claro de repente estoy haciendo clase y suena el teléfono y mis niños ya están condicionados". (Directora, Entrevista Directora)*

*"(...) no hay administrativos, no hay inspector, no hay quién conteste el teléfono, no hay quién cuide a los niños en el comedor cuando están en el almuerzo, nada". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Es entonces que el **fundamento** que le otorga la escuela a la planificación, tiene que ver principalmente con ser conscientes y responsables en sus acciones para así poder lograr su fin último: ofrecer una educación de calidad a su alumnado. El contar con una estructura clara y ordenada es fundamental para funcionar y les entrega tranquilidad, esto debido a que la organización y planificación le permite a la escuela estar prevenida ante un entorno dinámico. Así, el tiempo surge como valioso y primordial para poder hacer frente a todo lo emergente.

*"A eso es a lo que me refiero, que lo pensemos bien, todo pensadito para no improvisar en educación (...) Que eso es lo malo, que consideramos que la improvisación no favorece la calidad de la educación". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

*"(...) en la medida que el profesor tenga claro pa donde va, lo que tiene que hacer cada día, se ordenan los tiempos. Eso es algo importante que les tengo dicho yo a todos los colegas aquí que, es optimizar mucho los tiempos". (Directora, Entrevista Directora)*

De esta forma, se puede dar cuenta de la importancia que adquiere la planificación en esta escuela en la gestión de recursos, principalmente humanos. Esto se traduce en la optimización del tiempo como el modo en que la escuela responde a las necesidades del entorno, para así poder lograr su propósito final que es entregar una enseñanza de calidad a sus estudiantes. De esta forma, este modelo de organización surge como una práctica de liderazgo fundamental dentro del contexto particular de la escuela.

## Práctica Generación de Recursos con Redes Externas

La segunda práctica de liderazgo que realiza la Escuela 2, es la **generación de recursos con redes externas** para reunir principalmente recursos materiales. La unidad educativa tiene una alianza estratégica con distintas instituciones externas: el Plan de Seguridad Escolar (Cooper) que si bien es un recurso al que pueden acceder todos los establecimientos educacionales, se han generado iniciativas propias de parte de la escuela para conseguir carteles con el objetivo de mantener a la comunidad informada respecto de los planes de evacuación. También postulan a proyectos de una empresa minera cuando el equipo directivo detecta falta de materiales fundamentales, como por ejemplo, el año 2014 postularán para instalar un timbre en la escuela y poner calefacción en cada una de las salas.

Dentro de la **historia** de esta práctica de liderazgo, se evidencia que las redes que establece la escuela son principalmente estables en el tiempo, pero así también se van generando nuevas alianzas a partir de distintas necesidades que van surgiendo. Un ejemplo de esto, es la participación en el concurso realizado por una empresa de pinturas el año 2013, quienes regalarían pinturas al establecimiento educativo con más votos en redes sociales. Para lograr obtener el premio, el establecimiento comenzó una difusión de la escuela por las redes sociales para captar votos y así lograron alcanzar su objetivo. Es importante mencionar, que luego de recibir las pinturas se convocó a los apoderados para participar voluntariamente pintando la escuela.

*"Pero nosotros pidiéndole a todas las personas, 'por favor, voten por la escuela' y participaron muchas escuelas. No es algo que postulamos nosotros no más, habían escuelas de distintos lugares". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*



*"Los apoderados pintaron... gratis po, obviamente". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

La importancia de generar distintos recursos, ya sean financieros o materiales a través de alianzas con distintas instituciones, se encuentra de modo transversal en la escuela, ya que los distintos estamentos tienen una **visión compartida** del aporte que estas instituciones generan en el establecimiento. Es por esto, que las ideas de cómo realizar distintas alianzas surgen de todos los estamentos según las necesidades que la escuela desee cubrir.

*"La idea puede venir de cualquiera de las profesoras, de ex alumnos que se puede mandar la carta a tal persona que su pareja es dueña de un packing, las uvas, las uvas para Semana Santa". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

*"Esas son actividades que van surgiendo de acuerdo a las necesidades en la escuela po". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

Si bien la escuela recurre a instancias externas para reunir distintos tipos de recursos, se encuentra arraigada una visión que es compartida por los docentes y apoderados, de ser entes activos en la generación de la alianza y de poder aportar también de una u otra forma. Una acción que refleja la autogestión realizada el 2013, es una visita de los alumnos al teatro de la Comuna para ver una película. La alianza se generó con el encargado municipal para pedir el acceso al teatro, la municipalidad fue quien aportó el furgón para el traslado de los estudiantes, y los docentes se encargaron de financiar palomitas de maíz para ellos y a su regreso se realizó una convivencia organizada por los apoderados.

*"vamos buscando redes de apoyo por todos lados, a todo nivel".*

*(Directora, Entrevista Directora)*

La creencia de participar activamente en la generación de recursos con instituciones externas, propicia el que los docentes de la escuela **amplíen su rol** y realicen labores que van más allá del trabajo dentro del aula. Esto se puede observar en el contacto que han realizado con los Concejales de la zona para que aporten premios en la realización de una rifa.

*"También nosotros recurrimos a instituciones externas, muchas veces, como la rifa por ejemplo (para sortear en la escuela)". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

Las actividades extraprogramáticas que realiza la escuela tienen como **fundamento** mejorar la convivencia entre los alumnos, ideando iniciativas que unan actividades culturales con entretención. El generar recursos con instituciones externas, entonces, tiene como base entregar al alumnado experiencias que van más allá de lo académico.

*"Porque en el fondo, todo lo que uno hace es por los alumnos, que ellos también se sientan gratos en su escuela... la autoestima que muchos niños no le hacen ninguna atención, en la casa, valorarlos de esa forma". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

*"porque aquí también lo académico no es lo que prima, sino lo que prima es que sean buenas personas también". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Sumado a lo anterior, para la escuela es fundamental la visión externa que tiene la comunidad de su institución. Esto se refleja en la importancia que tiene para el equipo directivo mejorar constantemente la imagen del establecimiento.

*"Entonces que a nosotros nos digan 'oiga, qué bien ordenados sus niñitos, qué buena conducta', para nosotros es algo importante. Lo mismo que digan, 'oh, la escuela que tienen es pésima, cada día está peor'. Eso no sería como alentador ni motivador para nosotros". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

A través de la práctica de liderazgo de generar recursos con redes externas, se pueden evidenciar diversas acciones, mediante las cuales docentes y apoderados realizan alianzas estratégicas para obtener recursos, tanto materiales como financieros, con el objetivo de suplir distintas necesidades que van emergiendo. De esta forma, los docentes van asumiendo diversos roles para el logro de este objetivo, en donde el brindar experiencias que van más allá de lo académico y propiciar la convivencia escolar se vuelve fundamental. Por otro lado, también podemos dar cuenta de la importancia que adquiere la unión con el entorno para obtener un reconocimiento externo por parte de la comunidad.

### **Práctica Optimización y Generación de sus Propios Recursos**

La Escuela 2, se caracteriza por la **optimización y generación de sus propios recursos**, en donde realizan diversas acciones para reunir principalmente recursos financieros, los cuales reconocen que son escasos y que el gobierno no aporta éstos para actividades que según la normativa no sean de índole educativa. Evidencia de lo anterior, es la creación de un kiosco al interior de la escuela por parte de los docentes para reunir y manejar dinero para cubrir necesidades.

Por otra parte, los apoderados durante el año también realizan ventas de distintos alimentos y se realiza una caravana por docentes y apoderados para dar a conocer la escuela y conseguir de esta forma, un mayor número de matrículas.

La autogestión para los distintos estamentos es algo que se ha realizado **históricamente** desde los inicios de la escuela, reconocida por docentes y apoderados como fundamental para satisfacer sus necesidades. La creación del kiosko en el establecimiento se ha instalado dentro de la escuela, como una forma de reunir recursos que puedan estar disponibles de modo inmediato para cubrir necesidades emergentes. Es decir, las ganancias del kiosko funcionan como "caja chica".

*"Somos escuela vulnerable así que estamos en la necesidad siempre de conseguir más recursos (...) Sí po, es que la única forma de hacer alguna cosa". (Directora, Entrevista Directora)*

*"Del pescado frito... Sí, siempre, siempre se han hecho las actividades". (Apoderado 2, Entrevista Apoderados)*

La creación del kiosko lleva consigo también, el hecho de que personas del establecimiento se hagan cargo de la tarea de vender los alimentos y reunir el dinero.

*"La tía de la cocina, pero también es honoris causa. Ella lo atiende, yo cobro". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

*"Eso de los recursos lo hemos tenido siempre, tenemos un kiosco (...)". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Apoderados y docentes poseen **una visión compartida** del poco compromiso y colaboración por parte de la mayoría de los apoderados en la planificación de las actividades, ya que es un grupo minoritario quienes están comprometidos con la organización de las actividades, haciéndose cargo de la planificación el Centro de Apoderados. Es por esto, que las actividades se organizan con los apoderados que sí participan, ya que de otra forma no se podrían realizar.

*"(...) en apoderado tenemos de todo en realidad, o sea, hay un grupo bien comprometido, bien apoyador, pero... hay otros con que no contamos nada, nada". (Directora, Entrevista Directora)*

*"Reclaman a fin de año. Pero no están presentes cuando tienen que reclamar, no están presentes cuando hay que hacer las cosas y nosotros tenemos que decidir por todos, entonces es la asamblea la que manda". (Apoderado 2, Entrevista Apoderados)*

Como se mencionó anteriormente, la gestión de recursos con agentes externos se realiza para permitir un ambiente propicio para el aprendizaje y así mismo ocurre con la autogestión. Sin embargo, en ocasiones va más allá de cubrir necesidades para la escuela, ya que docentes reconocen que los apoderados no cuentan con los recursos necesarios para cubrir los materiales de los alumnos que ellos consideran básicos para propiciar una buena enseñanza como lo es un cuaderno. Es por esto que docentes también se hacen cargo de suplir estas necesidades con el dinero recaudado.

*"Y eso nos ayuda a nosotros a apaliar costos, porque hay niños que no tienen cuadernos". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Como se ha podido evidenciar, el contexto de la escuela está permeado por la vulnerabilidad de sus alumnos, y es por esto que por ejemplo, para el desfile realizado por la Comuna, también los docentes **amplían su rol** para suplir las carencias materiales de los alumnos, ya que no todos pueden contar con un uniforme. De tal manera, son los docentes quienes asumen el rol principal de generar acciones para que así los alumnos puedan desfilan.

*"Nosotros tenemos alumnos que por ejemplo ni siquiera tienen uniforme ¿y cómo desfilan? (...) Entonces también generamos... 'ah consigámonos blusas' solucionamos (...) Y las corbatas desfilan con la corbata y las guardamos para el otro desfile". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

*"Entonces con las propias redes de nuestros amigos no sé po, 'me conseguí tantas blusas' (...) una profesora las lava que vive acá, las plancha". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Por otro lado, los docentes reconocen que al no contar con recursos humanos suficientes, como lo son una persona que realice tareas administrativas y un inspector, ellos tienen que suplir estos roles constantemente, sintiendo su labor menospreciada.

*"Claro, estás almorzando y estás llamando la atención y yo creo que eso no es digno para ningún profesional. No, no es la gracia". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

*"No tengo un cargo oficial (...) Ninguno, ayudante de la tía N [Directora]. (Risas) (...) Es todo así ad honorem, es todo así pal cielo (risas)". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Otra evidencia que sustenta la amplitud de rol de los actores de la escuela, es la acción realizada el año 2013: una caravana por la Comuna. Esta idea resulta innovadora en la historia de la institución, en tanto, propuso dar a conocer la escuela a la comunidad y con esto poder aumentar el número de matrícula. En esta actividad participaron todos los estamentos, profesores, apoderados y alumnos.

*"y... adornamos un camión, y los autos de todas con globos, salimos a Santa María a dar una vuelta, salimos en el diario y todo pero local (...) las profesoras nos pusimos pelucas (risas) de varios colores así, y fuimos con algunas mamás disfrazadas, y los niños también disfrazados". (Directora, Entrevista Docentes)*

*"Es como dices tú, para unir a la comunidad". (Apoderado 2, Entrevista Apoderados)*

Los apoderados en la autogestión asumen un importante rol, ya que son los encargados de recaudar dinero para la actividad de finalización de año, principalmente recreativa en la cual participan todos los estamentos. El modo de reunir recursos es a través de ventas de alimentos, organizadas en reuniones de apoderados y luego presentadas a los docentes. Si bien estas actividades son planificadas por los apoderados, para los docentes es importante apoyarlos en estas acciones, ya sea con colaboración en las ventas, donando alimentos y/o comprando los productos de la misma.

*"(...) hacemos una reunión pequeña extraordinaria en torno a... ya pongámosle por ejemplo que la M dice 'ya, C, queremos hacer esto, esto otro' – '¿veámoslo con la tía?'" (Apoderado 2, Entrevista Apoderados)*

*"También nos hacemos parte de las actividades de los apoderados, que no se sientan ellos que están solos". (Directora, Entrevista Directora)*

*"Entonces están juntando plata y aparte de eso, dejar recursos como para dejar una donación como para el colegio (...)la misma plata que ocupamos del Centro General de Padres los ocupamos para hacer un regalo para el colegio". (Apoderado 2, Entrevista Apoderados)*

El **fundamento** de autogestionar recursos mediante distintas actividades, se vuelve trascendental para dar una imagen positiva a la comunidad y generar recursos para cubrir necesidades, con el objetivo de mejorar las condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*"Mostrarnos a la comunidad, para que vean que somos una entidad viva, que a nosotros nos importan los niños que tenemos, que nos preocupamos por ellos, que toda actividad que se haga es por ellos, es a beneficio de ellos (...) Entonces... esa es la idea po, que la gente vea que podemos hacer cosas, hacer cosas en conjunto, lindas, entretenidas, que los niños se sienten bien". (Directora, Entrevista Directora)*

Por otro lado, los apoderados suman a esta visión el estar en contacto con la comunidad y hacerla partícipe de las distintas actividades que se realizan en la escuela.

*"Algo más para compartir porque también viene gente de afuera (...) Es como más para tener más amistad, para verse más en familia, para compartir más entre los apoderados, los mismos niños". (Apoderado 1, Entrevista Apoderados)*



## Análisis Escuela 2

La Escuela 2 se caracteriza por una innovación y creatividad constante en el modo cómo se gestionan las redes externas así como también las actividades que se realizan al interior del establecimiento para generar recursos financieros, humanos y materiales. Esta innovación y creatividad está presente siempre desde el marco de la planificación, la cual surge en esta escuela como una posibilidad ante la falta de recursos, ya que es el tiempo el único recurso sobre el cual se tiene control y está más disponible para su gestión.

*"obviamente a ti toda planificación te da cierta calma, porque sabes lo que viene, lo que vas a hacer, lo que tienes que preparar. Y no estar pensando qué es lo que falta y no lo tenemos". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

Para comprender las prácticas de liderazgo, es necesario mencionar la relación que posee la escuela con el DAEM y la percepción de ésta de sus gestiones. Por una parte, se reconoce como positivo que el organismo preste apoyo a la escuela. Y por otra, existe una preocupación por la falta de información del contexto de la escuela, así como también de las reales necesidades que poseen. Esto debido a que, muchas veces se envían materiales a la institución que no han sido pedidos y que no responden a las carencias que ésta detecta. Como consecuencia, se percibe que se pierde dinero en tecnología, que luego no es utilizada y que no se toma en cuenta el contexto particular del establecimiento.

*"[El Director del DAEM] no sabe lo que está pasando acá todavía, claro, porque está recién empezando claro. Quizás en unos meses más, semanas más, no sé mejore la cosa, pero a veces siento yo que no escuchan nuestras prioridades, eso es la parte más complicada". (Directora, Entrevista Directora)*

*"Porque de repente gastan tanta tanto los dineros en otras cosas (...) por ejemplo, ese aparatito que está ahí (Señala un aparato puesto en la pared al lado de la puerta) lo compraron para marcar la entrada, con el dedo... y ahora no se va usar, después que compraron todo (...) Entonces por qué no en vez de eso ponen una secretaria, se preocupan de que el profesor produzca más, no que preocuparse si llegó a la hora o no llegó a la hora". (Directora, Entrevista Directora)*

Junto con lo anterior, es importante situar estas prácticas de liderazgo en el momento actual de la escuela, las cuales se encuentran permeadas por el cambio de dirección. De este modo, la directora en conjunto con la Jefe UTP son las que han marcado de modo importante las directrices del establecimiento y se puede evidenciar potentemente a través de su discurso a lo largo de la presentación de los resultados. Es por esto que, si bien existe una apertura a nuevas ideas que pueden surgir de los distintos estamentos, es en el equipo directivo donde se toman las resoluciones de si se realizarán o no las nuevas iniciativas, lo cual se asociaría a un tipo de participación principalmente informativo.

Las tres prácticas de liderazgo en gestión de recursos presentadas, se orientan a propiciar la calidad en la enseñanza buscando constantemente entregar un ambiente idóneo para los procesos educativos, generando todas las acciones posibles dentro de sus condiciones. Sumado a lo anterior, para la escuela es fundamental ir más allá de los contenidos de aula, entregando no sólo conocimientos, sino experiencias a las que los alumnos no pueden acceder desde el hogar. Esto se debe a sus carencias no sólo económicas sino también afectivas, en donde valores como el respeto, responsabilidad y compromiso son la piedra angular de la cultura escolar.

*"Porque muchas veces no les ponen las normas el apoderado, y esas normas, esas falencias, se las transmiten a los niños, y nosotros vivimos en una sociedad con normas". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

Esta visión está permeada por una concepción particular del apoderado, en donde los profesores reconocen que están insertos en un contexto de vulnerabilidad. En este escenario, los apoderados se caracterizan por no tener la formación académica y las condiciones materiales para apoyar el trabajo pedagógico de los docentes.

*"no existe ninguna expectativa [de los apoderados] de que la educación es la única herramienta casi de que salgan de la pobreza". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

*"Entonces yo incluso tenía un apoderado que me dijo 'es que yo no sé leer', pero eso para mí no es una excusa". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

De esta manera, estos factores dificultan el compromiso de los apoderados con la educación de sus hijos. En este sentido, los docentes reconocen que, en palabras de la Jefe UTP, muchas veces "en el colegio no se les puede pedir nada, y se confunden los recursos económicos con los recursos humanos, de responsabilidad, con participación de ellos". (Entrevista Docentes)

*"Acá cuesta que los apoderados cumplan, que estén preocupados por los niños". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

Los docentes poseen también una visión del alumno particular, en donde se reconoce como positivo el respeto que poseen los estudiantes por el quehacer docente. Sin embargo, desde la visión del profesor, el alumno se constituye como

un infante vulnerable, no sólo en términos materiales sino también en lo afectivo, lo cual impacta en otras esferas que van más allá de lo académico.

*"Como característica es que los niños acá son bien humildes, respetuosos, todavía se tiene respeto para tu persona". (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

*"pero es que estos chicos aparte de tener carencias afectivas tienen carencias materiales. Y eso también tiene un deterioro en otro tipo de conductas de la vida ¿me entiende?". (Jefe UTP, Entrevista Equipo Directivo)*

Es por esto, que la escuela asume un rol no sólo de transmisión de contenidos, sino valórico y normativo que se ve plasmado en el eslogan de la escuela "Educar para la vida". El "Educar para la vida" también adquiere sentido en la percepción que tienen los docentes de su rol, el cual se encuentra permeado principalmente por el contexto de ruralidad en el cual trabajan. Los educadores perciben que por estar insertos en un contexto rural, tienen que ir más allá de sus funciones dentro del aula y comprometerse con una formación integral, transformándose en la principal característica que diferencia el quehacer rural con el urbano. Los apoderados por su parte, reconocen esta labor docente principalmente en la educación personalizada que reciben sus hijos.

*"yo creo que eso algo bien valorable respecto al lugar, yo no sé si en otros lugares se dará tanto así, pero aquí nosotros... siempre el dar más de lo que a uno le piden". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

*"Pero yo creo que sobre todo en la escuela rural por los profesores de la escuela urbana van, hacen su clase y chao". (Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

En base a lo expuesto, la ruralidad se constituye para la escuela como un motivo importante de dignificación del trabajo que realizan. Esto debido que, al reconocerse como una escuela con escasos recursos y alta vulnerabilidad, las prácticas de liderazgo mencionadas surgen como un modo de posicionarse dentro del contexto en el que están insertos. Además, permite comprender la importancia de mostrarse a la comunidad como un establecimiento educativo responsable, planificado, preocupado por la calidad de la enseñanza y la formación valórica que entregan a sus alumnos.

*"Que no por ser rural, no tenemos también nuestro trabajo, nuestras propias metas, siempre hay que trasmitirlo de alguna u otra manera".  
(Directora, Entrevista Equipo Directivo)*

Las características del contexto en el cual se encuentra inserta la institución son fundamentales para comprender la visión subyacente desde la cual surgen las prácticas de liderazgo presentadas, en donde el contexto de vulnerabilidad y ruralidad permea de modo importante la visión de la educación. Es en este escenario entonces, que la escuela surge como un lugar que brinda herramientas transformando la educación en una posibilidad de nuevas oportunidades para los alumnos que atiende.

*"entonces tenemos que, que también darle la oportunidad a los niños de ser mejores y de optar a cosas mejores po, no por ser rural se van a quedar ahí". (Directora, Entrevista Directora)*

De este modo, podemos dar cuenta que el contexto rural en el que se encuentra inserta la escuela sumado a sus significados, valores, normativas y creencias particulares, impactan directamente en las prácticas de liderazgo que se realizan y permiten comprender el sentido por el cual surgen, se reinventan y se mantienen

con el tiempo. Es entonces, que las prácticas de liderazgo en gestión de recursos de la Escuela 2 se constituyen desde la necesidad, la cual se torna central para impulsar nuevas acciones que permitan responder de un modo creativo e innovador a la carencia.

### **Escuela 3**

#### **Contextualización**

La Escuela 3 fue fundada en el año 1943 y es reconocida oficialmente por el MINEDUC como establecimiento educacional el año 1986. Es una escuela municipal rural, la cual en el año 2013 contaba con una matrícula de sesenta y dos alumnos, con un promedio de siete alumnos por nivel (MINEDUC, 2014). La institución imparte Educación Parvularia y Educación Básica hasta sexto año, en modalidad multigrado. La escuela además, trabaja con jornada escolar completa y cuenta con beca de alimentación para todos sus estudiantes.

A la fecha de la investigación, constaba de un equipo docente de planta compuesto por ocho profesores (Entrevista Directora, 2013). Además, el establecimiento cuenta con Programa de Integración, con talleres de baile entretenido, danza, medio ambiente, música y reforzamiento en lenguaje y matemáticas (MINEDUC, 2014; Entrevista Docentes 2013). Se destaca entonces, la presencia de profesionales de apoyo, como lo son el profesor de inglés con tres horas semanales, la profesora de religión católica con seis horas, una psicóloga y una fonoaudióloga con ocho horas cada una. Cabe destacar que la Directora actual se encuentra en su cargo desde el año 2010.

Respecto al SIMCE, los resultados del establecimiento en cuarto año básico el año 2012, la posicionaron por sobre los establecimientos del mismo Nivel Socio

Económico (Medio Bajo) (MINEDUC, 2014). Respecto a la categorización de la escuela de acuerdo a los parámetros que la Ley SEP establece, ésta se encontraría en la categoría Emergente. Las prácticas de liderazgo en gestión de recursos identificadas en este establecimiento tras el análisis se presentan a continuación:

**TABLA 6**

Prácticas de Liderazgo en Gestión Recursos Escuela 3

Práctica	Acciones
Trabajo en equipo de la comunidad docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consejo de profesores como instancia de compartir nuevas estrategias de enseñanza</li> <li>- Detección de necesidades en conjunto.</li> <li>- Actividades para compartir como comunidad docente</li> <li>- Distribución de Tareas según fortalezas e intereses</li> </ul>
Fundamento: Trabajo en equipo para potenciar labor docente y contribuir a una educación de calidad.	
Vinculación con la Comunidad local	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apadrinamiento PDI</li> <li>-Apadrinamiento Club Deportivo</li> <li>-Peña Folclórica</li> <li>-Agrupación de Ex Apoderados y Amigos de la Escuela</li> <li>-Día de la familia</li> </ul>
Fundamento: Apertura a la comunidad e integración de la familia del alumno a través de actividades recreativas. Darse a conocer para obtener beneficios para la mejora de la escuela, siempre manteniendo la identidad local.	
Gestión Medioambiental	-Unión al Programa Santa María Cuida su Tierra

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Talleres Medio Ambiente</li> <li>-Actividad de reciclaje plástico para aniversario escuela</li> <li>-Ventas de reciclaje de plástico</li> <li>-Cosecha y Venta de Aceitunas</li> <li>- Alianza con Ciem Aconcagua</li> <li>-Certificación Ambiental CONAMA</li> </ul>
Fundamento: Cuidar, mejorar y potenciar el entorno medioambiental siempre manteniendo la identidad local.	
Gestión de Experiencias para la Vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Paseo Fin de Año</li> <li>-Paseos educativos</li> <li>-Alianza con Instituto</li> </ul>
Fundamento: Gestión de recursos para dar más oportunidades/experiencias de vida a los estudiantes.	

Fuente: Elaboración propia.

### **Práctica Trabajo en Equipo de la Comunidad Docente**

La primera práctica de liderazgo en gestión de recursos que se reconoce en la Escuela 3, es el **trabajo en equipo de la comunidad docente**, la cual se aprecia como un formato de trabajo necesario para hacer posible la labor educativa y es producto del compromiso de los profesores con la escuela. El trabajo en equipo se evidencia en la presencia de un Consejo de Profesores como instancia para compartir nuevas estrategias de enseñanza; en la detección de necesidades de la escuela en conjunto; en la planificación y realización de actividades para compartir como comunidad docente y en la distribución de tareas según fortalezas e intereses.



La **historia** de esta práctica está asociada a la gestión de la actual directora del establecimiento, la cual se percibe como un cambio de escenario en relación a la dirección anterior. Este cambio principalmente está ligado a la creación de un clima laboral propicio para la integración del cuerpo docente.

*"(...) porque antes había otro director y ahí no era lo mismo, cuando estaba ese director, no era igual. Porque era más rígido todo, las relaciones interpersonales no se daban como ahora y desde que llegamos hemos sido cercanos y un buen equipo". (Profesora 3, Entrevista Docentes)*

*"El trabajo en equipo ha permanecido bastante, porque depende harto de las personas que formen el equipo y de la persona que esté en el lugar de guía, que en este caso es la directora. Ella ha sabido llevar a cabo bien el trabajo, en el sentido de poder nosotros desempeñarnos de acuerdo a las habilidades que nosotros vamos desarrollando y mostrando dentro de nuestra aula". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

Desde lo anterior, se recoge que la comunidad de educadores posee una **visión compartida** respecto al fortalecimiento del trabajo en equipo, lo cual se traduce en la percepción de una comunidad docente como unidad consolidada, donde cada profesor cumple un rol para el correcto funcionamiento de la escuela.

*"Es una unidad, tenemos que cada uno cumplir con cierto rol. Es como un motor y ese motor no funciona si le falta esa pieza". (Profesor 1, Entrevista Docentes)*

De esta manera, el consejo de profesores se constituye como una instancia central para el trabajo en equipo. En éstos se detectan en conjunto las necesidades del establecimiento, se planifican actividades para compartir como

comunidad docente, evitar el *burnout*, y discutir nuevas estrategias de enseñanza.

*"Igual en el consejo anterior planteamos que '¿qué actividad íbamos a hacer?' como para relajarnos como para salir de este núcleo que está aquí, salir a otro lado nosotros como personas hacer alguna actividad que nos está faltando". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

*"Para que no sea siempre la misma rutina, de alguna u otra forma uno va buscando, se va capacitando, aprende algo nuevo. Y en consejo eso lo transmitimos: 'eso vamos a hacer', 'vamos a aplicar ese material' y ahí vamos viendo los resultados". (Directora, Entrevista Directora)*

En el mencionado fortalecimiento del trabajo en equipo, se destaca la presencia de la distribución de tareas de acuerdo a las fortalezas e intereses pedagógicos de cada profesor, como clave para desarrollar un rol docente coherente a las propias habilidades.

*"Todo va en relación a lo que ellos desarrollan mejor, a sus habilidades, a sus fortalezas. Entonces con ese trabajo, hay como un buen mecanismo como para ir avanzando y se va fortaleciendo este trabajo en cuanto al equipo". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

Cabe destacar que esta distribución de tareas se extiende también a las labores administrativas y auxiliares, las cuales deben asumirse por los profesores, ya que no existe personal para cumplir con dichas funciones. Lo anterior, implica una **ampliación del rol** de los educadores de la escuela, el cual es percibido como necesario dentro del contexto rural en que se encuentran y que aporta directamente a la labor de la escuela.

*"Acá nosotros no tenemos inspectores, no hay gente que nos esté apoyando. Entonces somos nosotros mismos los que tenemos que hacer todas las cosas, entonces, esa es la diferencia de la ruralidad más exactamente con respecto a las relaciones interpersonales de los profesores. Tenemos que apoyarnos, tenemos que ser nosotros, tenemos que ver a los niños cuando tienen algún accidente. Tenemos que ir a las reuniones, salir, tenemos que cubrir al otro profesor si es que no está. Tenemos que hacer un juego donde vamos cambiando de rol siempre, porque es necesario. No hay más personas, nosotros mismos tenemos que movernos para que todo se vaya cumpliendo". (Profesora 3, Entrevista Docentes)*

*"Uno trata de elevar la escuela en el sentido de los aprendizajes y de que cada día nos esté yendo mejor y nosotros no tenemos ningún temor en barrer, en tomar una escoba o hacer cualquier cosa porque igual nosotros lo tenemos que hacer. Además, somos tan pequeños acá que muchas veces también vamos a aceptar otro rol y lo vamos a cumplir siempre y cuando esté a favor de lo que estamos haciendo, para ir mejorando". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

El **fundamento** de que la comunidad docente trabaje en equipo está ligado a una concepción de que el trabajo docente independiente no es funcional.

*"Desde mi punto de vista, es como necesario, sino no podríamos trabajar como una unidad, aquí cada uno es importante, el trabajo en equipo tenemos que hacerlo porque el trabajo independiente, solo, no funciona". (Profesor 1, Entrevista Docentes)*

*"Es algo que necesitamos nosotros, apoyarnos mutuamente. Por eso no nos aislamos, porque no podríamos hacer nuestro trabajo solos".*  
(Profesora 3, Entrevista Docentes)

Se une a lo anterior, la percepción de que el trabajo en equipo es una estrategia que forma parte del compromiso que los docentes tienen con la escuela y cuyo objetivo final es evitar desigualdades y contribuir a una educación de calidad.

*"Nosotros como un equipo bien comprometido, estamos trabajando para que no haya ninguna desigualdad, creo que en las mismas mediciones se refleja, esa relación que nosotros tenemos nos hace que sea un equipo bien, con bastantes fortalezas. Entonces nosotros lo que estamos entregando, yo creo que es una educación de calidad".*  
(Directora, Entrevista Directora)

*"Entonces es eso lo que tenemos que cuidar, el trabajo en equipo, va fortaleciendo y lo que tenemos que potenciar más y lo vamos a hacer. Y si hay un lado que está más potenciado y otro más débil, yo creo que todos trabajamos, todos opinamos para que eso vaya mejorando".*  
(Directora, Entrevista Docentes)

De esta manera, las acciones de fortalecimiento del trabajo en equipo en la comunidad docente, se constituyen como una herramienta fundamental para cumplir con los objetivos pedagógicos y valóricos de la escuela, aportando además, a la identidad del equipo, y a la potenciación del recurso humano existente.

## Práctica Vinculación con la Comunidad Local

La segunda práctica identificada en esta institución es la **vinculación con la comunidad**, la cual se traduce en una apertura de la escuela hacia su entorno social. Lo anterior, se refleja en eventos que realiza la escuela para integrar a ésta con la comunidad local a través de la celebración del día de la familia, peña folclórica, lotas, pescados fritos, etc. Se evidencia también, en la mantención de los apadrinamientos de instituciones como el Club Deportivo, de Policía de Investigaciones, y la fuerte presencia de la Agrupación de Ex Apoderados y Amigos de la Escuela.

La **historia** de la vinculación con la comunidad se forja desde la dirección del fundador del establecimiento, en conjunto con uno de los profesores de la época. Ellos marcan el inicio de la gestión de redes con la localidad.

Las gestiones para el apadrinamiento de Policía de Investigaciones, quienes realizan paseos para los alumnos y ofrecen un operativo en su día de aniversario, fueron realizadas por el profesor fundante. A su vez, el apadrinamiento del Club se concretó de la mano del director fundador, la presencia de esta organización se evidencia en la realización de un operativo social anual consistente en la visita de diferentes profesionales para apoyar la labor de la escuela; en la creación de la biblioteca escolar; y en la asistencia de sus miembros para compartir durante el día del libro.

*"La gestión de la PDI y la de San Felipe El Real, esas fueron del director y profesores que ya no están en este colegio, que fueron don J. [fundador], que lleva de nombre esta escuela, y más el profesor O... que hizo la gestión con la PDI". (Directora, Entrevista Directora)*

En la mantención de redes, se subraya la presencia de la Agrupación de Ex Apoderados y Amigos de la Escuela, institución que nace el año 2005, con el propósito de apoyar en la planificación y ejecución de los beneficios que realiza el Centro de Padres. Éstos se realizan para recaudar recursos financieros, tales como rifas, ventas de pescado frito y lotería. Los fondos recaudados están destinados al mejoramiento de la infraestructura de la escuela, actividades recreativas para los alumnos y para el mismo recibimiento de los padrinos y amigos del establecimiento.

*"Se han ido uniendo hartos ex apoderados (ahora la mayoría tiene nietos) y amigos, porque hay personas que no son ex apoderados pero son amigos del colegio (...) Juntos somos la agrupación de Ex Apoderados y Amigos de la Escuela". (Apoderada 2, Entrevista Apoderados)*

De esta manera, el continuar con la mantención y gestión de redes se constituye como una **visión compartida** entre los actores de la escuela, quienes perciben este trabajo como un legado para seguir manteniendo la presencia de una escuela reconocida por la comunidad.

*"Ellos no sólo trabajaban aquí en la escuela sino su trabajo trascendió aquí en la comunidad. Entonces, nosotros valoramos el trabajo de dos grandes maestros, que fue don J., y el otro profesor. Ellos impulsaron también el folclor y el trabajo con la comunidad, donde los mismos apoderados quieren mucho a esta escuela. Entonces, eso es lo que queremos que no se pierda". (Directora, Entrevista Docentes)*

*"Lo que pasa es que este colegio es súper querido, vienen hartos padrinos y no se ha perdido eso especial que tenemos, y que no es sólo*

*de esta generación, sino que viene de la generación...siempre ha sido así". (Apoderada 3, Entrevista Apoderados)*

Desde lo anterior, se levanta la peña folclórica como un homenaje a los profesores, como un acto conmemorativo, donde el folclor se vuelve primordial en el sentido de la escuela y donde todos los actores educativos participan.

*"La peña folclórica nace como homenaje al profesor O. que el año'99 [fallece] y después se potencia más porque al año siguiente fallece también el director, entonces también la tenemos para rendirle honores a ellos, que son los dos grandes gestores de la vocación que nosotros tenemos acá" (Directora, Entrevista Docentes)*

En la mantención de estos vínculos con la comunidad, se identifica una **ampliación de rol**, tanto de los docentes como de los apoderados de la Escuela 3, evidenciando que parte de sus gestiones son difundir los eventos que realiza la escuela.

*"Igual todo esto es parte de todos, de la gestión de un grupo. Y en cuanto a la difusión, acá se ha intentado mayormente de invitar a los otros lugares, incluso San Felipe y a veces vienen también otros sectores. Entonces constantemente se está difundiendo en otros lugares y vienen además otras personas que son también importantes para participar". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

El **fundamento** de la vinculación con la comunidad es la generación de espacios para la integración de los actores de la escuela con la localidad. Se fortalece así, la inclusión del apoderado y de la familia del alumno en el quehacer de la institución.

*"Hay apoderados que quizás no vienen al colegio y el hecho de ir y de participar en esas actividades es un oportunidad de acercarse, de conversar con ellos, y ellos también preguntan cómo está su hijo, entonces eso también nos favorece". (Directora, Entrevista Docentes)*

*"Se potencian ambas partes porque si la comunidad está aquí en la escuela, los niños son los que se benefician, porque así conocen la realidad de la escuela, los ayudan. Y nosotros nos vemos beneficiados también si hay apoyo de ellos, porque las actividades que se hacen, las que organiza el centro de padres, son para los niños y se organizan mucho porque son gente que vive cerca, del sector, se conocen, son muchos familiares. Entonces para ellos, yo creo que es una buena oportunidad de venir para acá, juntarse, hacer cosas recreativas para ellos". (Profesora 3, Entrevista Docentes)*

Con esta práctica de liderazgo, la escuela persigue darse a conocer en la comunidad para obtener recursos tanto humanos como materiales, propiciando así el intercambio de experiencias y fortaleciendo las alianzas en beneficio de la misma. Esta práctica, tiene directa relación con la función social que cumple el establecimiento en el sector, en tanto, se recoge la identidad local como una forma de aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno social.

### **Práctica Gestión Medio Ambiental**

La tercera práctica de liderazgo reconocida en la Escuela 3, es la **gestión medioambiental**. Esta práctica dice relación, por un lado, con el cuidado del medio ambiente, que se refleja en los talleres de medio ambiente para los alumnos, las actividades de reciclaje para el aniversario de la escuela y en la unión al programa "Santa María Cuida su Tierra". Y por otro lado, con la gestión



de recursos desde del entorno geográfico expresada en actividades tales como la cosecha y venta de aceitunas, las ventas del reciclaje de plástico y la alianza con Ciem Aconcagua. Muchas de estas acciones permitieron que la escuela lograra la Certificación Ambiental de la Comisión Nacional del Medioambiente.

La **historia** del trabajo con el medioambiente está ligada a la participación con la Corporación Ciem Aconcagua, Organización No Gubernamental vinculada al Valle Aconcagua y comprometida con el desarrollo local. Esta alianza se forjó en el año 2004, y tuvo inicialmente el objetivo rescatar la historia local y proveer a la escuela de recursos humanos para complementar la labor pedagógica, a través de instancias de aprendizaje sobre el entorno geográfico de ésta.

*"Trabajamos con el CIEM Aconcagua, donde ellos, bueno aparte nosotros trabajamos en la historia local, porque nosotros no teníamos una historia y yo como soy de acá de la localidad empecé a trabajar en una de las secciones de estos proyectos". (Directora, Entrevista Directora)*

*"Yo creo que con esta red que tenemos con Ciem Aconcagua, yo creo que esa va como para complementar la parte pedagógica, porque ellos postulan a proyectos para tener más recursos humanos, en el sentido que especialistas enseñan (...) entonces ese trabajo ha ido potenciando lo que nosotros hacemos". (Directora, Entrevista Docentes)*

A medida que se iba desarrollando esta alianza, emerge otro aspecto clave para la vinculación de la escuela con el medioambiente. Esto es el respaldo que recibe la institución desde Ciem Aconcagua para postular a proyectos.

*"Bueno, es que puede ser que en otras escuelas estas oportunidades siempre estén, pero aquí estas oportunidades las valoramos y las incorporamos en nuestra actividades. Porque, por ejemplo, postulaciones a proyectos de Explora, puede que, existen, están, pero a nosotros ¿quién nos postula? El Ciem Aconcagua (...) como que ellos nos abrieron las puertas". (Directora, Entrevista Docentes)*

Lo anterior, sumando a las postulaciones directas de la escuela se traduce en una **ampliación del rol** de la directora y los docentes, como gestores de proyectos y alianzas para otorgar más oportunidades de aprendizaje para sus alumnos en concordancia con la realidad de la escuela y con los intereses de los profesores.

*"Incorporar estas redes de apoyo destina tiempo, porque si uno tuviera una mentalidad de que postular a un proyecto nos va a demandar más tiempo, mmm no, pero nosotros nos damos el tiempo, primero vemos, porque no a todo le vamos a decir que sí, pero con la misma experiencia vamos viendo, si se acomoda a nuestra realidad lo tomamos". (Directora, Entrevista Docentes)*

De esta manera, se entiende la participación del establecimiento en el Programa Municipal "Santa María Cuida su Tierra", cuyo objetivo es incrementar el reciclaje, y reducir y reutilizar de los residuos sólidos domiciliarios de la Comuna. Así, el construir esta alianza habla de una **visión compartida** coherente sobre incluir a la comunidad, familia y alumnos en el cuidado del entorno a través de la educación medioambiental.

*"Desde que estoy yo, del 2002, empezamos a trabajar con reciclaje pero no sustentable, y cuando ya se hizo sustentable, cuando se adscribió al proyecto Santa María Cuida su Tierra (2010). Y se hizo este*

*trabajo con la comunidad, para que la comunidad fuese tomando consciencia del cuidado del medio ambiente y de qué forma ellos también podían ir reciclando. Y ahora la gente nos ha venido a dejar sus botellas, porque eso es lo que estamos vendiendo ahora. Y con el objetivo que también los niños sepan que pueden mejorar su entorno".*  
(Directora, Entrevista Docentes)

Se evidencia además, que el reciclaje cumple una doble función en la escuela, por un lado, contribuir al cuidado del entorno, y por otro, obtener recursos financieros mediante las ventas del recicle, el cual se logra por medio de la colaboración de la comunidad y a través de actividades de reciclaje en el aniversario de la escuela.

Ahora, el **fundamento** de la gestión medioambiental es aprovechar al máximo el entorno geográfico en el cual se encuentra situada la escuela, y lleva consigo un reconocimiento de las condiciones contextuales de la ruralidad.

*"Y es que son también las condiciones de la escuela, es la ubicación geográfica, eso quizás también llama la atención y a nosotros nos sirve, nos aporta mucho, y así nos apropiamos de lo que está alrededor".*  
(Profesora 3, Entrevista Docentes)

*"Yo creo que este lugar es como un pulmón acá, en el sentido que a lo mejor las personas ven esta escuela apartada y quizás el hecho mismo, como dice la directora, que esta escuela sea certificada medioambientalmente porque tenemos un entorno más rural, o sea, más natural, con mayor cantidad de elementos que pueden favorecer eso y atraen para poder trabajar".* (Profesora 2, Entrevista Docentes)

Desde lo expuesto, es que la escuela obtiene la Certificación de Excelencia Ambiental de CONAMA, dada su gestión ambiental escolar y las relaciones con el entorno geográfico. Esta certificación les permite tener un acceso preferencial a fondos concursables públicos en relación a la temática, recibir material pedagógico para facilitar el trabajo ambiental, entre otros.

Finalmente, la práctica de liderazgo de gestión ambiental demuestra el compromiso de la escuela con el medio ambiente, reconociendo además, las fortalezas de encontrarse en un contexto rural, posicionándose desde las ventajas que otorga el medio.

### **Práctica Gestión de Experiencias para la Vida**

La última práctica identificada en el establecimiento, es la **gestión de experiencias para la vida** para los alumnos de la escuela. Para lograr este objetivo, se recurre a distintos tipos de actividades como lo son los paseos educativos, el paseo de fin de año y la alianza con el Instituto A. C.

La **historia** de esta práctica está vinculada a la gestión de la actual directora, en conjunto con el grupo de docentes y la presencia activa del Centro de Padres y de la Agrupación de Ex Apoderados y Amigos de la Escuela. En particular, se reconoce la presencia de los paseos de fin de año como instancia de recreación desde el año 2006, y cuyo formato ha ido variando a lo largo de los años, acercándose más al concepto de conocer nuevos lugares.

*"Los otros años, se trabaja más para llevarlos a una piscina o a una poza. Ya después nace también la idea de que vayan a conocer otros lugares". (Directora, Entrevista Directora)*

Se puede ejemplificar con el paseo de fin de año más reciente las actividades que actualmente se realizan en ellos, donde alumnos en conjunto con los docentes y algunos apoderados visitaron museos como el de Historia Natural, el de trenes, el de Historia de Chile y zoológicos metropolitanos.

Así, existen paseos en la clase de ciencias sociales donde se viaja al centro de la Comuna a conocer las instituciones, o por ejemplo, paseos en la clase de ciencias naturales donde se lleva a los alumnos a conocer el proceso artesanal de la elaboración de la aceituna y del aceite.

*"Existen clases en que se lleva a los niños a Santa María, a conocer los bomberos, el consultorio, todas las instituciones y se juntan los cursos".  
(Profesor 1, Entrevista Docentes)*

Cabe destacar que la organización de estos paseos se realiza a nivel escolar dada la cantidad de estudiantes propia a una escuela rural.

*"Estas escuelas rurales como son pequeñitas hay pocos niños por cada curso, entonces hacemos las actividades para la escuela, no que cada curso se divida y diga ya con este curso vamos a hacer tal cosa. No, sino que vamos a hacer todos. Qué vamos a hacer en común".  
(Profesora 3, Entrevista Docentes)*

Es así, como los paseos de fin de año, actualmente están estrechamente vinculados con los paseos educativos que se organizan, ya que ambos están asociados a la **visión compartida** de expandir las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Aquí, es clave incorporar la alianza con el Instituto A.C., la cual se gestó bajo el interés de uno de los profesores del instituto, dada la relación de parentesco con el fundador de la escuela. El instituto entonces, visita el establecimiento y realiza actividades en conjunto con los estudiantes de la escuela.

*"(...) En intercambio de experiencia, ellos vienen con cursos de alumnos, hacemos actividades en conjunto con ellos también".  
(Directora, Entrevista Directora)*

*"Ahí comparten, ven otra realidad, porque pa' qué estamos con cosas, la mayoría de los niños de escuela rural son de bajos recursos y en el instituto no va nadie que sea de bajo recursos, son como realidades distintas". (Apoderada 1, Entrevista Apoderados)*

Ahora, el **fundamento** de la gestión de recursos para ampliar las experiencias de vida de los estudiantes, está vinculado con la idea de otorgar oportunidades, que de otra manera, no podrían tener dado el nivel socioeconómico medio bajo de las familias. Lo que contribuiría además, a aumentar la percepción de bienestar entre los alumnos.

*"Se trabaja generalmente, más allá de cubrir necesidades, para un paseo para fin de año, porque la única vez que sacamos a los niños de vacaciones es en el paseo del colegio, porque uno no tiene los recursos para decir: "Ya, vamos una semana a la playa" y la mayoría trabaja de temporero, entonces aunque no trabaje en el año, enero y febrero se trabaja, entonces no queda tiempo pa' sacar a los niños y los niños pasan la mayor parte en la casa o en la escuela de verano". (Apoderada 1, Entrevista Apoderados)*

*"yo creo que nuestro objetivo principal es que los niños, se sientan a gusto donde están, que vean que nosotros estamos preocupados por ellos, que conozcan, que ellos tengan otras oportunidades, más para brindarles otras oportunidades para ellos". (Directora, Entrevista Directora)*

Desde la voz de los entrevistados, se puede notar el intenso interés por brindar más oportunidades de vida a los estudiantes, para lo cual es vital la búsqueda de recursos y redes. Y es en esta gestión externa a la labor del apoderado y del profesorado, donde se puede evidenciar la existencia de una **ampliación de rol** de los estamentos señalados.

*"El año pasado salimos como tres veces, trabajamos mucho y salimos mucho". (Apoderada 3, Entrevista Apoderados)*

*"Desde siempre se ha dado eso de salir con los niños, de gestionar recursos". (Directora, Entrevista Docentes)*

De esta forma, esta práctica de liderazgo en gestión de recursos que realiza la escuela para ofrecer a sus niños experiencias de vida distintas a las cotidianas, se posiciona como una preocupación central por el desarrollo integral de los estudiantes.

### **Análisis Escuela 3**

Las prácticas de liderazgo en gestión de recursos identificadas en la Escuela 3, tienen como elemento común el trabajo en equipo y la vinculación con el entorno geográfico, cultural y social. Destaca en esta institución, un discurso transversal de todos los estamentos sobre la potenciación de las condiciones contextuales de ruralidad, siendo la identidad local central en todas las acciones que se llevan a cabo.

Para comprender las prácticas de liderazgo es necesario plasmar la percepción respecto al entorno educacional, en donde la institución expresa que posee una comunicación efectiva con el DAEM. Esto se evidencia en la solicitud de los

recursos materiales y humanos, notificando que el organismo municipal responde a todos sus requerimientos cuando éstos son planificados previamente. Desde lo anterior, se destaca que la ley SEP es percibida como un proceso de subvención beneficioso para la escuela.

*“Ahora con la ley SEP, ahí contamos con más recursos, que antes no lo teníamos, dependiendo de los alumnos prioritarios que tenemos como escuela, es que nos otorgan una cierta cantidad de dinero que nosotros podemos ir pidiendo de acuerdo a nuestras necesidades y nuestras metas que nosotros nos vamos planteando. Y nosotros siento que estamos conformes con lo que hemos solicitado. Nuestra municipalidad en ese sentido, nos ha respondido como corresponde”. (Directora, Entrevista Directora)*

No obstante lo anterior, se evidencia en el discurso de los docentes una sobrecarga de trabajo asociado a la ejecución de programas complementarios a las horas lectivas y a la administración de la escuela. En este sentido, esta sobrecarga conlleva a la automatización de las exigencias en donde escasea el tiempo para analizar las acciones realizadas.

*“Nosotros sentimos que estamos haciendo un diagnóstico para iniciar la planificación y ya no nos damos ni cuenta cuando tenemos que estar evaluando lo que supuestamente debimos haber hecho”. (Profesora 1, Entrevista Docentes)*

Estas exigencias del MINEDUC son percibidas como elementos que dificultan el quehacer laboral, ya que no les permite reunirse como equipo docente y es un motivo de estrés en el trabajo.



*“La superintendencia y la mayor fiscalización requieren más tiempo de nosotros, y uno quiere le vaya bien, que no le encuentren nada. Entonces uno está tenso, todos los días está esperando que vengan. Entonces igual es complejo”. (Directora, Entrevista Docentes)*

Junto con la anterior apreciación de la relación con su sostenedor, las prácticas de liderazgo de esta escuela se ven permeadas por la percepción de que, para realizar las distintas funciones de la unidad educativa, es clave la presencia de todos los actores escolares. Éstos colaboran desde distintas posiciones, pero con el mismo compromiso de mantener el legado de una escuela unida, con valores y buenos resultados académicos. Esta visión, adquiere sentido en tanto la escuela se narra a sí misma como una familia, en la cual los alumnos son una prioridad y en donde, docentes y apoderados están comprometidos con el aprendizaje tanto académico como personal de sus niños.

*“Nosotros siempre hemos tenido como un slogan de que es como una escuela como una familia”. (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

*“Para mí el colegio es como una casa, una familia”. (Apoderada 2, Entrevista Apoderados)*

Esta percepción de la escuela como familiar es fundamental para la presencia del clima escolar nutritivo que construye la institución, donde todos los actores educativos son apreciados como válidos y el trabajo de los valores es vital en el quehacer de la escuela. Destaca la cercanía, confianza con el equipo docente y el compromiso que perciben los apoderados de la función de los profesores, la cual da pie a la noción de un educador que realiza su trabajo por vocación.

*“El tema de los profesores que es una cuestión súper importante porque puedes hablar con ellos, es como una familia, o sea tu podí llegar un día y decirle a la tía ‘sabe que quiero hablar con ustedes’ y ellos te dedican el tiempo, siempre están dispuestos”. (Apoderado 3, Entrevista Apoderados)*

*“Estos profes que nosotros tenemos, son profes por vocación y no por ocasión, porque les gusta”. (Apoderado 2, Entrevista Apoderados)*

Los profesores por su parte, se narran a sí mismos como un equipo de profesionales consolidado, en donde prima la dedicación a la labor docente y a los estudiantes de la escuela. En la percepción de los docentes, también surge como central el compromiso que tienen con sus alumnos de modo transversal.

*“Yo creo que el compromiso de cada uno de nosotros es tan marcado acá, por ejemplo, falta algo y uno de su propia casa trae lo que falta”. (Profesor 1, Entrevista Docentes)*

Por otro lado, el estamento de apoderados es significado por los docentes como otro actor importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y que sin su apoyo la labor educativa se detiene.

*“La participación del apoderado es fundamental en todo proceso de aprendizaje, es un factor que si no está ese, no se cumplen verdaderamente los aprendizajes porque todas las horas que pasan acá si no se refuerzan en el hogar, lamentablemente, desaparecen”. (Profesor 1, Entrevista Docentes)*

Por último, la visión de los alumnos es común entre docentes y apoderados, quienes coinciden que el estamento estudiantil se caracteriza por mantener un sello valórico que en otros establecimientos los alumnos ya no poseen y que además, son conscientes del esfuerzo que apuestan los profesores hacia su formación.

*“Acá han aprendido harto el tema de respetar, por lo menos a los profesores, que por lo menos para abajo (San Felipe) no se ve. Allá no respetan al profesor en nada, y dicen que ellos están ahí porque su papá está pagando y aquí los niños saben que los tíos están acá porque hicieron el esfuerzo”. (Apoderado 3, Entrevista Apoderados)*

Los actores de la escuela perciben de modo transversal que los estudiantes efectivamente aprenden y que obtienen las mismas oportunidades de enseñanza que en un colegio urbano, lo cual se reflejaría en los buenos resultados académicos del SIMCE a nivel comunal.

*“En la parte académica tampoco estamos en desventaja con Santa María o con colegios de Comuna. En Santa María, este colegio está súper bien evaluado, de hecho, este año sacamos el mejor puntaje SIMCE a nivel comunal”. (Apoderado 3, Entrevista Apoderados)*

De la mano con la enseñanza valórica, se encuentra la enseñanza personalizada que reciben los estudiantes y este formato está asociado al bajo número de alumnos de una escuela rural y multigrado. Esto permitiría una mayor cercanía entre docente y alumno, fortaleciendo así el aprendizaje.

*“Los valores siempre van a estar, uno sin valores no puede realizar nada en el sentido que uno para inculcarlos, para que el alumno aprenda es importante que tengan los valores, el tema de los valores,*

*que ellos se sepan respetar, la solidaridad, que sepan compartir, el compañerismo, la honradez son importantes y son los que tenemos que inculcar y no un rato, sino día a día. Nosotros tenemos que tener eso presente, verlo como herramienta para tener lo que uno quiere conseguir. Es lo principal". (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

Las prácticas de liderazgo identificadas como se ha mencionado anteriormente, se encuentran basadas en la identidad local y en el apoyo interestamental. Esto se encuentra fuertemente influido por el estilo de dirección que posee el establecimiento.

En este sentido, los distintos actores concuerdan en que la directora actual tiene un rol de facilitadora en el equipo de trabajo y en la potenciación del contexto en el cual se encuentra inserta la escuela. De este modo, las acciones que realiza la institución son construidas de un modo conjunto tanto por docentes como apoderados, siendo todos locutores igualmente válidos en la gestión de recursos, por lo tanto, se puede hablar de un tipo de participación mayoritariamente resolutive. Por otro lado, el que la directora sea ex alumna del establecimiento acerca su gestión a la preservación de la historia e identidad propia de la escuela, perdurándose ésta a través del tiempo. Así, es posible afirmar que esta escuela se encuentra actualmente en una fase de consolidación, en donde las prácticas de liderazgo que realiza la escuela se encuentran en un momento de perfeccionamiento y mantención de éstas más que de impulsar nuevas acciones.

Junto con los significados que la escuela tiene sobre de sí misma y su sostenedor, para tener una visión amplia de prácticas de liderazgo es clave entender la forma de relacionarse del establecimiento con el contexto, tanto social y geográfico. Se puede enunciar que la ruralidad es un tema central en las prácticas de la escuela, ya que ésta posee una particular forma de vinculación con el medio rural. Esta

forma de relacionarse con el entorno, habla de una relación de ayuda recíproca, es decir, la escuela fortalece el medio local y el medio fortalece las gestiones de la escuela. Lo anterior, se sostiene en que el establecimiento educacional ofrece instancias de encuentro, trabajando en el cuidado y reconocimiento de la zona geográfica y el entorno le devuelve “amigos” para contribuir con la función social y educativa. Se rescata de lo anterior entonces, una visión positiva de la ruralidad, en donde se aprovechan los recursos del entorno.

*“Tenemos todo lo que necesitamos, no tendríamos porqué envidiar a la escuela urbana. Yo creo que el mismo entorno nos favorece en qué los niños pueden trabajar en un entorno tranquilo y también al mismo entorno le sacamos provecho”. (Directora, Entrevista Directora)*

A la visión anterior, se suma la idea de un entorno que destaca por una comunidad cercana, donde todos se conocen. Dicha característica es percibida como una oportunidad para la gestión educativa más que como obstáculo en su quehacer, la cual ha sabido explotar para el beneficio del proyecto educativo.

*“Nosotros vemos a la ruralidad principalmente como una fortaleza en cuanto a nosotros, porque nosotros mismos ya estamos en este lugar y no es porque no había otro lugar para trabajar, sino porque a lo mejor nos mimetizamos con este lugar. Y en ese sentido, nosotros sentimos que en el caso de esta escuela, se ve algo propio y uno trata de esforzarse”. (Profesora 2, Entrevista Docentes)*

Se considera como clave en la innovación de las prácticas de liderazgo identificadas, el que la escuela posea una historia institucional que atraviesa los discursos de sus diferentes actores. Esta historia habla de la importancia de las figuras fundadoras. Es así que las actividades sociales que realiza la escuela, como la mantención de los apadrinamientos, la peña folclórica y el día de la

familia, se sitúan como una especie de ritual para recordar a sus fundadores y mantener las tradiciones.

*“Nuestra escuela también tiene una historia. Creo que nosotros tratamos de mantener eso, de cuidar lo que ya hay. Por eso está eso de trabajar en equipo, para que la identidad de nuestra escuela no se pierda, qué los niños tengan buen rendimiento, y otras actividades extras que tenemos, que se sigan haciendo”. (Directora, Entrevista Docentes)*

Es esta memoria colectiva la que da argumento a todas las prácticas de liderazgo que efectúa la escuela. Ésta genera pertenencia a la institución levantando el sentido de una escuela significativa en la vida de quienes estudiaron ahí.

*“La gente se siente bien acogida, y por esos las redes que están se han mantenido. Porque si fuéramos más así....quizás no vendrían”. (Profesora 3, Entrevista Docentes)*

Es posible apreciar entonces, que los actores de la escuela describen su institución como una escuela acogedora, preocupada de un constante progreso, que desde su discurso es clave para contar con el apoyo de la comunidad. Se ha podido evidenciar cómo el entorno es un eje fundamental en las prácticas de liderazgo de esta escuela, en donde esta visión del establecimiento se asocia a que éste es un valor agregado que permite que las redes se mantengan en el tiempo.

Para finalizar el análisis de la Escuela 3, se puede enunciar que desde las distintas perspectivas de los miembros de la comunidad escolar, existe una coherencia transversal en el objetivo central de la escuela que se ha mantenido

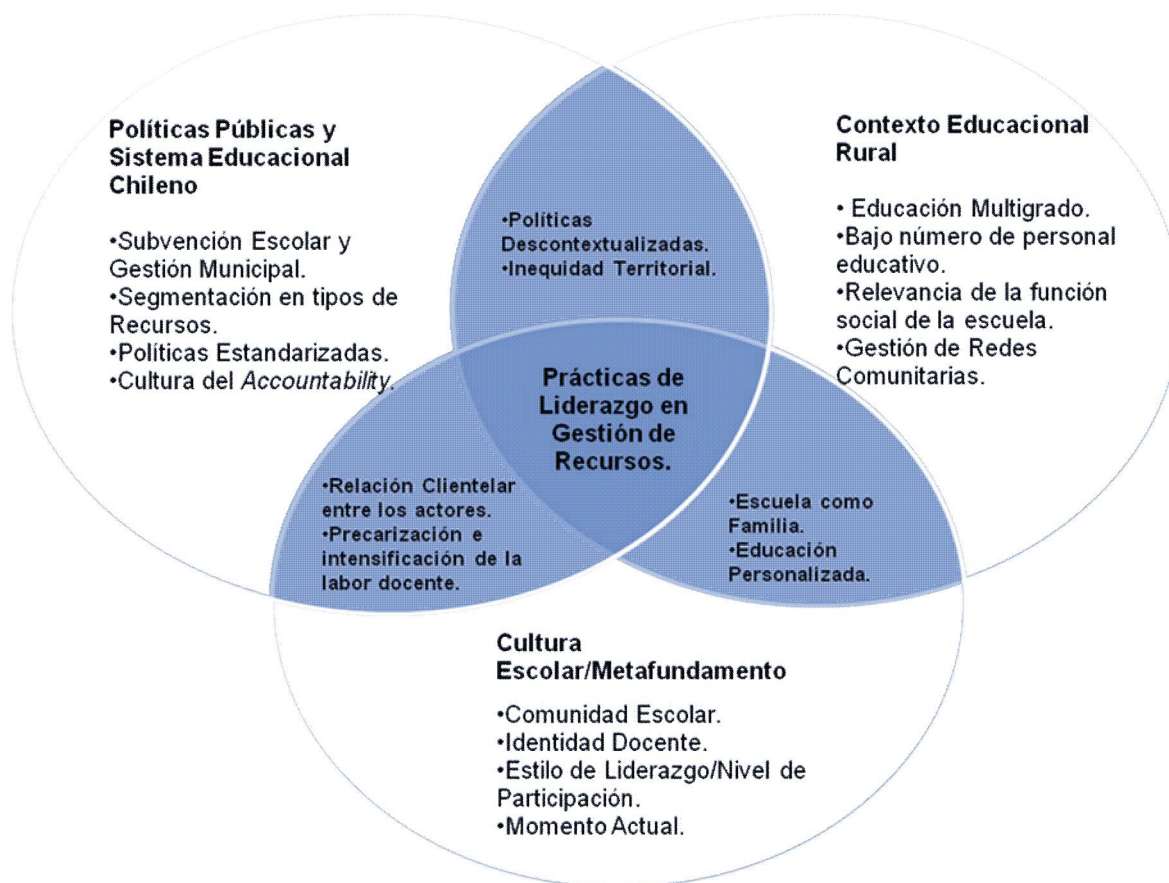
durante toda su historia. De este modo, ofrecer una enseñanza valórica a los alumnos; mantener y potenciar el entorno social, geográfico y cultural; y dar oportunidades de vida a los estudiantes, es la guía que encausa la gestión de recursos del establecimiento.

## DISCUSIONES

Las discusiones que se desarrollarán en el presente apartado se sintetizan en la siguiente figura, en donde se representan los principales factores que inciden en la generación, realización y mantención de las Prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos en un contexto educacional rural. Además, se grafican las tensiones entre dichos factores, los cuales repercuten en la gestión que realizan los actores de los establecimientos estudiados.

**FIGURA 1**

Factores Incidentes en las Prácticas de Liderazgo en Gestión de Recursos



Fuente: Elaboración propia.



## **La Escuela y la Gestión de Recursos: Un Sistema Complejo**

Lo primero que llama la atención al acercarse a los actores educativos desde los parámetros que utiliza la política pública, para abordar la gestión de recursos, es el poco sentido que hace para éstos las divisiones ofrecidas en esta área. Los objetivos específicos planteados en la presente investigación fueron formulados a partir del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), el Marco para la Buena Dirección y las Orientaciones Técnicas para la Elaboración del PME (MINEDUC, 2005a, 2005b; MINEDUC, 2012). Como se anticipó, todos estos documentos ministeriales que rigen la gestión de las escuelas, plantean que la Gestión de Recursos se divide en tres áreas: Gestión de Recursos Financieros, Recursos Materiales (Educativos) y Recursos Humanos. Esta división ofrecida desde el Ministerio de Educación pierde sentido a la hora de analizar prácticas de liderazgo en un contexto educacional rural, a partir del constructo elaborado para esta investigación. Lo anterior, debido a que cada práctica de liderazgo en gestión de recursos incluye acciones de gestión financiera, material y humana, por lo que realizar la segmentación a este nivel se vuelve inviable y no representa la gestión de recursos en las escuelas investigadas. Es por esto, que las prácticas de liderazgo presentadas no se clasifican explícitamente en esa lógica, sin embargo, se responden los objetivos específicos planteados para la presente investigación de manera transversal desde las acciones que componen una práctica de liderazgo.

Ahora bien, una explicación posible acerca del porqué esta división resulta poco factible es entender la institución educativa como un sistema complejo. Diversas son las investigaciones que han señalado lo obsoleto (y riesgoso) que resulta comprender la escuela desde lógicas simplistas y fragmentadas (Cárdenas y Rivera, 2004; López, 2002; Quezada y Canessa, 2008; Quezada, 2010). Para Salcedo (2001), todo sistema tiene relaciones con el entorno que produce y la

escuela como sistema está inscrita en todo este proceso. Es así, que la escuela tiene unas relaciones con el entorno y ella misma también es partícipe de la producción de entorno. Sin embargo, la complejidad del medio es tanta, que escapa a su control. En línea con el autor, la dificultad está en que la mirada simplificadora no le permite a la escuela ver los múltiples sentidos que hay en su interior y en su exterior.

En base a lo anterior, es posible sostener que las orientaciones públicas nacionales (SACGE, MBD, PME) no estarían reconociendo la complejidad de la escuela, la cual, como se planteó en los resultados, se enfatiza aún más en contextos rurales. Advertencia similar realiza Navarro (2007), en cuanto afirma: “el SACGE —como buena parte de las iniciativas y políticas fundadas en modelos— tiene implícito el riesgo de la simplificación, tanto de la institución escolar como de su mejora” (p. 34). Para el autor, el riesgo de simplificación surge porque en todo modelo de calidad se visibiliza o destaca algunas dimensiones y, a la vez, oculta o subestima otras. Esto ya sea porque se pretende focalizar la atención en ciertos aspectos de la “realidad” que intenta modelar o porque esa “realidad” es más compleja y multivariada de lo que parece y, simplemente, no admite reducciones formales. Se advierte que en el SACGE hay una comprensión de “causa-efecto” donde la intervención de ciertas variables independientes (o de proceso) debiera producir ciertos resultados (variable dependiente)<sup>12</sup>.

En este sentido, se aprecia cómo actualmente las distintas áreas de proceso y resultado que la ley SEP exige, se atienden de forma imbricada desde los actores investigados. En las instituciones educativas estudiadas, se encuentra que las prácticas de liderazgo en gestión de recursos responden indistintamente a

---

<sup>12</sup> Para las orientaciones del PME, se entiende por variables dependientes las áreas de Currículum, Convivencia, Liderazgo y Recursos, las cuales, al ser intervenidas, debiesen impactar en el área de Resultados.

recursos materiales, humanos y financieros para hacer frente a distintas necesidades, y además, que esta área de gestión se relaciona también estrechamente con el área curricular y de convivencia. En definitiva, a través de los hallazgos de esta investigación, se aprecia cómo la segmentación que se exige desde las normativas, estaría careciendo de pertinencia para las escuelas rurales.

### **Ley SEP: ¿Mayor Autonomía para las Escuelas?**

Otro punto de importancia que se desprende de los hallazgos de este estudio es un cuestionamiento hacia la supuesta autonomía otorgada por la ley SEP a los establecimientos educativos. En el discurso de los actores entrevistados se evidencia disconformidad en algunos casos al no poder administrar sus ingresos estatales acorde a las necesidades particulares de sus establecimientos. Esta necesidad estaría a la base de diversas acciones motivadas por generar ingresos de disposición directa para la escuela. La incomodidad manifiesta ya es señalada por distintos estudios que discuten acerca del grado de libertad que se permite a las escuelas tras suscribirse a esta ley (Ahumada, 2010; Assaél, Contreras et al. 2011; Bellei y Huidobro, 2006; Contreras y Corvalán, 2010). En esta línea, un estudio realizado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, (CEPPE, 2010) acusa que una de las grandes promesas de la Ley SEP, vista desde los actores educacionales, fue la disposición directa de recursos para invertir en mejoramiento escolar, sin embargo, una vez implementado el proceso, esa expectativa se ha visto mermada por la falta de claridad sobre su uso. Según Contreras, y Corvalán (2010), esto se acentúa en el caso de escuelas municipales por el hecho de que es el sostenedor quien define principalmente el destino de los recursos, no permitiendo a las escuelas ser autónomas ni en la contratación de docentes ni en la gestión del presupuesto y salarios.

En este mismo sentido, como se evidenció en los resultados, las escuelas rurales investigadas también señalan que los complejos procesos de tramitación administrativa dificultan el acceso a recursos, y cuando éstos llegan en ocasiones lo hacen de manera descontextualizada, es decir, de forma poco pertinente a los requerimientos de la institución. De acuerdo al CEPPE (2010), esto limita la puesta en marcha de las acciones, repercutiendo en que los planes de mejora no se pueden ejecutar si los recursos llegan muy tarde o si los recursos enviados no se pueden utilizar, “lo que obviamente a largo plazo impide que el colegio desarrolle sus acciones de mejoramiento y pueda en el futuro alcanzar las metas propuestas” (p. 191). Es así, que se aprecia cómo varias de las prácticas de liderazgo identificadas en las escuelas rurales estudiadas, surgen a partir de la necesidad de suplir una carencia, a la cual su sostenedor (en este caso el DAEM) no responde de manera eficiente. Si bien las acciones realizadas por los agentes educativos resultan valorables por su iniciativa e innovación, cabe cuestionarse si realmente favorecen o más bien dificultan, entorpecen y/o desenfocan a los profesionales de la educación en el cumplimiento de su labor pedagógica.

Por otra parte, se aprecia desde el discurso de los actores consultados (particularmente en las Escuelas 1 y 2), que la autonomía se reduce por el margen de los objetivos impuestos, so pena de amenaza de cierre o remociones de cargo. Como señala Falabella (2007 en Contreras y Corvalán, 2010), “las instituciones juegan su autonomía en un campo de decisiones reducido a la gestión y al ámbito administrativo-financiero, presionadas por competir en el mercado y lograr las metas establecidas centralmente” (p. 9). Lo anterior se hace patente en las unidades educativas rurales al compararse con establecimientos privados-urbanos advirtiendo los peligros de la estandarización. Se acusa que a la hora de “competir en el mercado” tomando como indicador los resultados SIMCE, no se consideran las diferencias del perfil de los estudiantes y sus familias, ni tampoco la realidad territorial donde se encuentra la institución. Las escuelas aludidas

expresan la incomprensión que sienten de parte de la administración central respecto a su condición particular de ruralidad. En otras palabras, los entrevistados denuncian que la ley exige por igual sin considerar las condiciones y necesidades específicas de las distintas escuelas, las que pesan por ejemplo, a la hora de aumentar la matrícula.

En síntesis, es compartido el diagnóstico de que siendo el sostenedor quien recibe los dineros, muchas veces éstos no llegan efectivamente a las escuelas, lo hacen de manera inoportuna (retrasando el cumplimiento de las acciones del plan de mejoramiento) o en formatos (materiales) que no se adecuan a las necesidades de los establecimientos (CEPPE, 2010). De acuerdo a las problemáticas presentadas en las escuelas estudiadas y siguiendo el estudio señalado, como propuesta ante el escenario descrito se hace prioritario generar en los sostenedores una mayor pertinencia respecto al tipo de recursos y acciones a tomar, decisiones que debiesen considerar una mayor participación de las propias escuelas involucradas. Otra sugerencia, es introducir dentro de los planes anuales las fechas de entrega a las escuelas de los recursos o la inversión desde los sostenedores. Ambas correcciones pueden contribuir a una llegada más directa de los recursos a la unidad base del sistema y eje de intervención de la SEP, y en consecuencia, favorecer una verdadera mejora educativa.

### **Gestión de Recursos y Ruralidad: ¿“Ley Pareja no es Dura”?**

Tras el análisis de las prácticas de liderazgo de las tres escuelas investigadas se reconoce una práctica que emerge como constante, y esta es la vinculación de la unidad educativa con su entorno para generar ingresos adicionales. Si bien es posible reconocer matices en las motivaciones entre las distintas instituciones al realizar dicha práctica, se hace evidente que ésta ha sido incorporada en su gestión institucional como una estrategia clave para generar recursos extra que

permitan mejorar las condiciones de la educación que imparten. Más allá de lo característico que esto podría resultar en el mundo rural, se hace necesario profundizar en las implicancias de estas acciones en términos económicos y políticos.

Al ceñirse a las normativas que orientan la gestión de recursos en las instituciones educativas en Chile, es posible afirmar que la "práctica de liderazgo" mencionada anteriormente no implica en sí mayor novedad, sino que de hecho corresponde a una exigencia que el ministerio realiza. Es así que el Marco para Buena Dirección en su área de Gestión de Recursos afirma:

El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales. La disponibilidad de recursos adicionales facilita la consecución de las metas de un centro educativo. Cuando el proyecto educativo requiere recursos adicionales, es deseable que el director sea capaz de gestionar la obtención de recursos suplementarios, formando redes de colaboración y difusión con el entorno del establecimiento educativo. En ese sentido, el director y equipo directivo deben promover una gestión que aproveche oportunidades, liderando procesos de búsqueda, negociación y vinculación de recursos a las necesidades del establecimiento. (MINEDUC, 2005a, p. 19)

Dentro de los descriptores de esta área se señala como deber: establecer un sistema de difusión de resultados y proyectos del establecimiento con el fin de sensibilizar a los potenciales socios y colaboradores; informar a estudiantes, padres y apoderados, personal y sostenedor acerca de las necesidades y

proyectos del establecimiento; y finalmente, obtener recursos adicionales humanos, financieros, materiales y técnicos para apoyar la implementación de los procesos de enseñanza –aprendizaje (MINEDUC, 2005a). Asimismo, el material difundido por el ministerio para la elaboración del PME, en su dimensión “Gestión de Recursos Financieros y Administración”, establece como una de sus prácticas: “el establecimiento genera alianzas estratégicas y usa las redes existentes en beneficio de sus estudiantes y docentes, siempre en favor del Proyecto Educativo” (MINEDUC, 2012, p. 54). Vale decir, se aprecia desde la política pública que lo que podría denominarse “generación de redes” es identificado como un factor de relevancia para una gestión educacional de calidad.

Evaluando los hallazgos de este estudio según lo demandado desde el ministerio, es posible afirmar que ciertamente las tres escuelas estudiadas cumplen a cabalidad con esta práctica esperada. Lo anterior se alinea con los resultados de investigaciones acerca de escuelas efectivas, reconociendo también que “el conectar a la escuela con el entorno y sus oportunidades” es una estrategia utilizada por instituciones educativas que alcanzan buenos resultados (Leithwood & Riehl, 2005; Pérez, Bellei, Raczynski, Muñoz, 2004). Sin embargo, realizando una lectura minuciosa de las políticas públicas, se podría desprender que éstas buscan de modo implícito que las escuelas comiencen a funcionar como una institución que debe autofinanciarse para subsistir. Esto resultaría inequitativo al considerar la ventaja comparativa que tendría por ejemplo, una escuela de dependencia privada que recibe a un alumnado de alto NSE en contraste a una escuela pública de comunas con alto IVE donde las oportunidades en el entorno escasean. Así también, esto se expresa en las escuelas rurales al estar aisladas físicamente de las oportunidades de acceder a productos y servicios que ofrecen las grandes ciudades, crítica que se esboza a través del discurso de los entrevistados de esta investigación.

Lo anterior ha sido estudiado recientemente por Muñoz y Muñoz (2013), quienes señalan que la inequidad territorial de nuestro país conspira contra una educación pública de calidad. Dicha desigualdad sería un elemento estructural que no permitiría contar con la educación pública a la que la sociedad chilena aspira. “La existencia de diferencias territoriales respecto de los resultados educativos puede entenderse como la manifestación geográfica de divisiones más profundas respecto a ingresos, riqueza, poder y reconocimiento social” (Muñoz y Muñoz, 2013, p. 2). Para Ballas et al. (2012), esta condicionante ha definido tanto histórica como contemporáneamente qué grupos logran acceder a la provisión educativa, y al capital económico, social y cultural para explotarla.

Por lo tanto, en base los resultados de esta investigación, se hace ineludible advertir a las políticas públicas que no se estaría considerando suficientemente las particularidades que la educación rural posee a la hora de asumir la autogestión de recursos y exigir la “generación de alianzas estratégicas”. El aislamiento físico y la baja densidad poblacional, si bien ofrece ciertas oportunidades a las escuelas que han sabido explotar de su contexto, implican para éstas un mayor esfuerzo al gestionar recursos. Esto en tanto el escaso personal con que cuentan debe asumir a la vez labores pedagógicas y administrativas que sobre exigen su capacidad de respuesta. Es así como los lineamientos ministeriales estarían apuntando en dirección contraria, o al menos no en la necesaria, para favorecer una verdadera educación pública rural de calidad.

### **Precarización e Intensificación de la Labor Docente**

De los puntos anteriormente exhibidos, se puede reconocer el impacto que estas condiciones legales y administrativas tienen en la labor docente y directiva de las escuelas rurales estudiadas. Es así, que la voz de los actores consultados permite identificar ciertas tensiones que se viven en lo cotidiano a la hora de gestionar los



recursos en el marco de la ley SEP. Estas dificultades devienen de las contradicciones que la ley conlleva en su implementación, y que según los entrevistados, se evidencian con mayor claridad en la educación rural.

### **Tensiones del Rol Docente: Educador – Promotor/Inspector/Otros**

La primera tensión que es vivida por los profesores entrevistados refiere a que la ley SEP presupone una estructura organizacional y funcional de cargos que las escuelas pequeñas no poseen, lo cual les ha implicado una sobrecarga laboral. Es posible afirmar entonces, que la ley conlleva para estas escuelas una promesa incumplida, pues se habla de una “inyección de recursos adicionales” (los cuales como se evidenció, no están a disposición directa), que en la realidad se termina expresando en un autofinanciamiento para cubrir necesidades materiales emergentes y de otra índole que la ley no contempla, vale decir, auxiliándose en un “poner de nuestro propio bolsillo y tiempo”. Lo anterior, es crucial en estos establecimientos rurales especialmente a la hora de gestionar el recurso humano, pues como expuso en resultados, urgen por poder contratar mayor personal administrativo para hacer frente con eficacia a las múltiples exigencias que se les demanda.

En consecuencia a lo sostenido, los educadores reconocen funciones que escapan a su cargo (y remuneración), como lo son el cumplimiento del rol de secretaria o inspector de patio, entre otras, las cuales resultan vitales para la organización y seguridad de los alumnos. Otro aspecto dentro de este punto es la función de *marketing* que debe cumplir la escuela ligado a la práctica “generación de redes” junto con el interés por aumentar la matrícula, la cual es percibida como una tensión extra que deben asumir los docentes. Estas tareas son vividas como factores distractores, es decir, que desenfocan a los profesores de su principal función pedagógica. Como propuesta para poder subsanar esta situación sería

necesario evaluar la flexibilidad los criterios de uso de la ley<sup>13</sup> (CEPPE, 2010), o el establecimiento de una asignación especial para las escuelas rurales que permita el financiamiento de mayor personal. Todo esto de la mano de mecanismos que aseguren su buen uso y coherencia con lo planteado en el plan de mejoramiento.

### **Tensiones del Rol docente: “Educar para la Vida” – “Entrenar para el SIMCE”**

Una segunda tensión que es expresada por los educadores entrevistados, es la de su ideal docente de “educar para la vida” en contraposición con la presión cada vez mayor desde el MINEDUC por entrenar para las pruebas estandarizadas. Esto es vivido con especial importancia en la educación rural donde se apela a un particular perfil de estudiante, el cual considera la formación valórica del hogar; el nivel económico y de formación académica de los padres; y el aislamiento físico de las grandes ciudades, y por ende, de otras experiencias de vida. Todos estos factores pesaría a la hora de pensar la función que debe cumplir la escuela en estos contextos. Se apela por tanto a una división entre una “educación integral” que responda a las necesidades particulares de sus estudiantes en contraste con una instrucción focalizada en conseguir resultados frente a mediciones estandarizadas.

Respecto a este punto, se ha de reconocer que escapa al foco de estudio particular de esta investigación, por lo cual no resultaría pertinente detenerse en profundidad. Sin embargo, es posible señalar que la desprofesionalización

---

<sup>13</sup> Si corresponden a labores vinculadas a las acciones y metas específicas del Plan de Mejoramiento Educativo, es posible aumentar la contratación de las horas de personal docente, asistentes de la educación y de otros funcionarios que laboren en el respectivo establecimiento educacional, así como incrementar sus remuneraciones, siempre que no superen el 50% de los recursos SEP, a menos que en el plan se fundamente un porcentaje mayor (MINEDUC, 2013, p.36).

docente y el malestar frente a las nuevas políticas públicas en educación ya han sido ampliamente estudiadas por la literatura especializada (Assaél, Cornejo et al., 2011; Cornejo, 2012; Varas, Reyes, Zelaya, 2012; Sisto, 2011b, 2012). Las investigaciones en este ámbito convergen en señalar que el impacto de estas medidas de estandarización lleva a los profesionales a transformarse en sujetos empresariales, que se publicitan de acuerdo a un modelo predefinido de calidad y excelencia, tendiendo a abandonar sus propios proyectos y compromisos profesionales (Contreras y Corvalán, 2010; Sisto, 2011b). De acuerdo a los autores, desde esta óptica, la identidad profesional se redefine a partir de los principios de la nueva gestión pública, lo que implicaría la entrada de un nuevo conjunto de valores y un nuevo comportamiento moral, más cercano a una ética empresarial que al tradicional *ethos* del profesor (Gewirtz & Ball, 2000; Whitty, Power & Halpin, 1999 en Contreras y Corvalán 2010). En línea con lo ya sostenido y en coherencia con los hallazgos de este estudio, Darling-Hammond (2004), señalan que la implementación de políticas de *accountability* ubica a los docentes en una posición “híbrida”, en la que no saben si deben educar o enseñar para los exámenes.

Sin perjuicio de lo anterior, los profesores rurales estudiados expresan una vocación por involucrarse con sus alumnos excediendo la mera trasmisión de contenidos curriculares. Esto resulta interesante en tanto los docentes participan en las acciones de las prácticas de liderazgo en gestión de recursos, yendo más allá de su vínculo contractual. Según los resultados, esta cercanía se encuentra en estrecha relación con el vínculo particular que genera la ruralidad, en donde al ser pocos estudiantes, se favorece una educación personalizada impactando el compromiso de los educadores. Lo dicho podría vincularse con la identidad docente apostólica según I. Núñez (2004), en tanto ésta “ha sido típicamente asociada a un conjunto de virtudes, mística, bondad, abnegación, sacrificio, sabiduría, paciencia” (María Torres en I. Núñez, 2004, p. 3). Lo anterior, en el

marco de la evangelización durante el inicio de las escuelas en América Latina donde religiosos y religiosas ejercieron docencia escolar, esta identidad como se logra apreciar, ha sobrevivido hasta el presente. En definitiva, es posible reconocer que las prácticas de liderazgo realizadas tienen un fuerte componente socio-afectivo y cultural que permiten y fomentan su realización, lo cual se ve tensionado con las exigencias del actual modelo político y económico neoliberal que predomina en educación.

### **Cultura Escolar: Ruralidad y Prácticas de Liderazgo**

En línea con lo anteriormente sostenido, es posible reconocer que las prácticas de liderazgo en gestión de recursos identificadas en este estudio, se relacionan con la cultura escolar de cada establecimiento. Para este propósito se entenderá por cultura escolar los "patrones de significado que son transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar" (Stolp y Smith 1994 en Stolp 1997, p.2). Según Baeza (2008), este conjunto de significados compartidos actúa "como una red de expectativas sociales y creencias que forman a sus miembros en la forma de pensar, sentir y actuar" (p. 6). En consecuencia, a través de la exposición de los resultados, se pudo evidenciar cómo las distintas prácticas y sus acciones asociadas varían de acuerdo a la percepción que tienen de sí mismos y de los diferentes miembros que componen cada comunidad escolar investigada. Es así que la cultura escolar entonces, impacta de manera importante en las acciones que se realizan y en el fundamento que está a la base de las prácticas de liderazgo.

A la luz de los hallazgos, resulta evidente además que la cultura de las tres escuelas está permeada por el contexto de ruralidad en que éstas se encuentran.

Esto se alinea también con lo que plantea Baeza (2008), al señalar que la escuela "en sí misma es una organización cultural, que dialoga con el contexto cultural general donde se sitúa" (p.194). Siguiendo al mismo autor, ha de asumirse por tanto, que las organizaciones escolares se entienden como sistemas abiertos que se encuentran influenciadas por el contexto, dependiendo de éste para obtener los distintos tipos de recursos que requieren para subsistir. Es así, que ineludiblemente se aprecia la vinculación que existe entre las acciones que realizan los actores escolares consultados y su entorno. Lo anterior, ya sea generando mecanismos para atraer recursos de él como acercando la escuela a la comunidad a través de distintos servicios.

En base a lo sostenido, cabe destacar la función particular que cumple para los participantes de este estudio la escuela en un contexto rural. Como bien es señalado por C.G Núñez, Solís y Soto (2014), la escuela en estos contextos "cumple una función que va más allá de la entrega de un servicio educativo, puesto que ocupa un lugar significativo en la dinámica social de una comunidad" (En Prensa). De este modo, para los autores, la escuela se constituiría en un eje articulador de la sociedad civil, desarrollando un sentido de pertenencia de las comunidades hacia un proyecto de nación con valores compartidos y de producción de identidades (C.G Núñez, Solís y Soto (2014). Lo afirmado, cobra relevancia puesto que permitiría explicar la cercanía de los actores circundantes a la institución escolar, expresada en las distintas prácticas de liderazgo identificadas, coincidiendo con la noción planteada por Solís (2012) de "escuela como familia". En el fondo, los entrevistados hablan de familia por la cercanía y la educación personalizada que entregan a sus alumnos, pero si se realiza un análisis más profundo el denominarse familia también construye una realidad en donde los miembros de la comunidad entregan recursos para el mejoramiento de la calidad en la enseñanza. Desde los datos producidos se demuestra también que, a pesar de lo que sostiene Romero (2012), la dicotomía clásica rural/urbano persiste fuertemente para los actores consultados.

De lo anterior, se desprende un punto importante que dice relación con una fisura que se produciría entre cómo se piensan las políticas públicas a nivel nacional y los hallazgos de este estudio. En el sentido que para las orientaciones ministeriales, "gestión de recursos humanos" refiere exclusivamente a los trabajadores de la escuela, es decir, los profesores, entendiendo esta dimensión como "las políticas, procedimientos y prácticas para contar con un cuerpo docente idóneo, comprometido y motivado con su labor." (MINEDUC, 2012, p. 53). Sin embargo, lo que se encuentra en las escuelas rurales estudiadas es que la gestión de recurso humano no se limita sólo a los docentes. En este contexto los apoderados también juegan un rol importante, quienes no se posicionan como meros "clientes" del servicio educativo (Assaél, Cornejo et al., 2011) sino que son parte activa en la generación de nuevos recursos para la escuela. De este modo, se aprecia lo que se podría denominar una resistencia al modelo neoliberal de financiamiento desde la cultura escolar rural analizada.

Vale enfatizar que la escuela se posiciona en el sector no sólo como un punto de encuentro para quienes se ven implicados directamente en sus servicios (estudiantes, padres y apoderados y profesionales de la educación), sino también para todos aquellos que co-existen en el mismo territorio en que ésta se encuentra. Los entrevistados para esta investigación aluden constantemente a otros actores de la comunidad que se involucran en el quehacer de la escuela a la hora de realizar las prácticas de liderazgo en gestión de recursos. Es así como se hacen partícipes también vecinos, organizaciones comunitarias y el empresariado de la zona, entre otros. Esto dice relación con el concepto de "capital social" (Bourdieu en Téllez, 2002), el cual comprendería la capacidad específica de movilización de determinados recursos por parte de un grupo, así como también la disponibilidad de redes de relaciones sociales (C.G. Núñez, Solís y Soto, 2014). Dicho esto, se puede afirmar que el capital social que poseen las escuelas investigadas al pertenecer a un contexto rural, es una oportunidad a la que han

sabido sacar provecho impactando efectivamente en la gestión de recursos que realizan.

Finalmente, el estilo de liderazgo del equipo directivo de cada escuela, así como el momento particular en que éstas se encuentran, emergen también como factores que no es posible pasar por alto a la hora de explicar la realización de prácticas de liderazgo en gestión de recursos. Estos aspectos se relacionan en tanto el estilo de liderazgo que asumen los directivos de las escuelas investigadas, responden a las circunstancias específicas que las escuelas viven, considerando tanto las exigencias hacia ésta como la cultura escolar propia y su historia. Lo anterior resulta coherente con el marco teórico inicial (Carroll, Levy y Richmond, 2008; Raelin, 2011), en tanto se buscó entender el liderazgo educativo centrándose más en las prácticas de liderazgo que en las competencias del líder. De este modo, se evidencia una articulación entre las características personales de quienes asumen el cargo directivo y la situación particular que vive la institución y sus miembros, la cual da por resultado las prácticas de liderazgo que cada establecimiento implementa. Este modelo permitiría explicar las acciones identificadas sin desconocer la conformación jerárquica de la escuela ni la dinámica de las relaciones de los miembros dentro de ésta.

Del planteamiento precedente, se desprende que el equipo directivo puede asumir distintos roles, ya sea como motivador, coordinador, facilitador entre otros, dependiendo de las condiciones a las que deba hacer frente. Así también, estas mismas funciones pueden ser asumidas por distintos miembros de la comunidad escolar (estudiantes, profesores, asistentes, apoderados, inclusive ex apoderados), movilizándolo el cumplimiento del proyecto educativo, y en particular, la gestión de recursos. Es aquí donde se hacen evidentes las diferencias entre el fundamento de las prácticas de liderazgo de cada escuela.

En síntesis, en consideración de los factores exhibidos anteriormente podemos decir que la cultura escolar, se traduce en el metafundamento de las prácticas de liderazgo de cada unidad educativa. Se hace necesario señalar que las tres instituciones estudiadas convergen en su afán (en un sentido amplio) por poder brindar una educación de calidad, la cual permita a sus estudiantes desarrollarse plenamente en respeto de su medio ambiente y los demás. Para concluir, en línea con lo afirmado por Baeza (2008), se puede enfatizar que hoy en día las escuelas conviven con una serie de demandas externas que pueden ser visualizadas como contrarias entre sí. Entre éstas destacan la demanda de lo inclusivo en contraposición con una lógica de mercado competitiva, y la de brindar una atención personalizada con la presión de un estado evaluador que determina estándares y mediciones comunes para toda la población escolar. Esta contradicción se manifiesta en "la preocupación por la homogeneización cultural por un lado, y la mantención de la diversidad cultural; como también la preservación de identidades culturales particulares en contraposición con una identidad global-universal" (Baeza, 2008, p.195). A lo anterior, sólo resta agregar, de acuerdo a los hallazgos del presente estudio, que no resulta justo que la gestión de recursos en educación sea pensada únicamente en términos de eficiencia y rentabilidad. Puesto que como se evidenció, tensiona a las comunidades escolares, con énfasis en las rurales, a sobre exigir su capacidad de respuesta, lo que pudiese contravenir en última instancia, su anhelo por entregar la educación de calidad que sus estudiantes ameritan.



## CONCLUSIONES

A la luz de los resultados y las discusiones a partir de las prácticas de liderazgo identificadas, se puede dar cuenta que efectivamente existe un modo particular de gestionar los recursos, tanto humanos como financieros y materiales, en las tres escuelas municipales rurales estudiadas. A partir del análisis de la información, se permiten definir prácticas de liderazgo arraigadas en el tiempo que son coherentes con la historia particular de cada escuela y el contexto en el cual se encuentran insertas, realizadas a partir de un fundamento a la base que guía su accionar.

De lo anterior, se desprende la conceptualización de prácticas de liderazgo en gestión de recursos elaborada para la presente investigación, la cual permite operativizar este constructo en cinco ejes (historia, visión compartida, ampliación de rol, fundamento y contexto) que facilitan su reconocimiento en las comunidades estudiadas. Esta definición, trabajada de forma rigurosa, ofrece considerar la particularidad de cada contexto en que emergen dichas prácticas.

Si bien las prácticas de liderazgo responden a la particularidad de cada establecimiento, se evidencian recurrencias en las acciones que llevan a cabo los actores involucrados para el logro y mantención de éstas. De esta forma, es importante declarar que se pueden encontrar acciones similares en las tres escuelas, sin embargo, éstas se realizan con un fundamento que es distintivo y particular de cada establecimiento, y que surge a partir de la construcción histórica y colectiva que adquieren sentido dentro de una cultura escolar única. Respetando dichas diferencias, el metafundamento, es decir, el motor por el cual se realizan la totalidad de las acciones en gestión de recursos coincide en las escuelas estudiadas. Este responde al fin último de la escuela: brindar una educación de calidad a los alumnos que atiende.

Sumado a lo anterior, el contexto de ruralidad en el cual se encuentran las escuelas permea de modo importante las prácticas de liderazgo identificadas en la gestión de recursos, ya que éste posee características propias que dan cuenta una identidad escolar fuertemente arraigada. A través del discurso de los actores presentes en esta investigación, se puede construir una caracterización del contexto rural escolar en relación a la gestión de recursos, en donde destacan los siguientes puntos: una educación personalizada (familiar) que impacta en el compromiso que debe adquirir el profesor más allá de sus labores remuneradas, lo que lleva consigo la adopción de una multiplicidad de roles; la precariedad laboral con la cual se trabaja tanto en términos financieros como de la vulnerabilidad de los alumnos que se atiende; la necesidad de ser creativos, innovadores y estar en constante búsqueda de nuevas estrategias; y la importancia que cobra el apoderado, la comunidad y las redes externas como apoyo en la gestión de recursos.

Es importante destacar también el rol que adquiere el equipo directivo en el surgimiento y mantención de las prácticas de liderazgo en la gestión de recursos, en donde el estilo de dirección impacta directamente en los actores que se encuentran involucrados en la realización de éstas y en la innovación a la hora de proponer e impulsar nuevas acciones. Realizando una revisión de las escuelas investigadas, podemos evidenciar cómo en la Escuela 1 si bien es el director quien realiza la mayor parte de las innovaciones en las prácticas de liderazgo, existe un trabajo en conjunto con los apoderados en la creación de nuevas propuestas. Por su parte, en la Escuela 2 las prácticas de liderazgo surgen principalmente del equipo directivo, en donde apoderados pueden proponer nuevas ideas pero finalmente es la dirección quien decide si se llevarán a cabo. Finalmente, en la Escuela 3 existe un trabajo colectivo que se presenta de modo transversal entre el equipo directivo, docentes, apoderados e incluso ex apoderados en las innovaciones que realiza la escuela en la gestión de recursos.

Lo anterior, también responde al momento o etapa particular en el cual se encuentra cada escuela, influyendo éste en el modo cómo se gestionan los recursos y en el fundamento por el cual se realizan. Así, se aprecia que la Escuela 3 posee una gestión consolidada en donde los distintos estamentos que componen la comunidad, se movilizan constantemente en pro de perdurar las redes ya construidas. La Escuela 1, por su parte, se encontraría luchando por responder a las exigencias desde la administración central, abriéndose y atrayendo a la comunidad cercana, y con ello, generando nuevos ingresos. Finalmente, la Escuela 2 se encuentra en una etapa de organización de sus procesos en busca de responder a las demandas con eficacia.

Por otro lado, la presente investigación pretendía identificar prácticas de liderazgo según la concepción del MINEDUC, el cual divide la gestión de recursos en humanos, financieros y materiales. Sin embargo, a partir de la definición del concepto de práctica de liderazgo construida para la presente investigación, esta división resulta inviable, debido a que cada práctica busca responder a estos tres tipos de recursos mediante distintas acciones de modo transversal. De esta forma, son las acciones las que se pueden clasificar siguiendo esta concepción, no así la práctica. Es por esto, que las prácticas de liderazgo en gestión de recursos no pueden ser estandarizadas y generalizadas, debido a que responden a una serie de variables contextuales, históricas y culturales que deben ser estudiadas y definidas a partir de su particularidad. Este punto resulta una limitación que se encuentra presente en las actuales políticas públicas, ya que se puede evidenciar cómo el sistema educacional chileno busca estandarizar los establecimientos educacionales. De este modo, se invisibilizan variables del contexto como el número y perfil de alumno que atiende, dotación de personal, tipo de dependencia y realidad geográfica. Estas diferencias estructurales son las que impactan directamente en el modo cómo se gestionan los recursos.

A partir de lo anterior, cabe cuestionarse ¿realmente las políticas contribuyen a propiciar una educación de calidad en todos los tipos de establecimientos? Hemos sido testigos de cómo las políticas públicas han significado para las escuelas rurales una sobrecarga de trabajo, al estar constantemente sumando nuevas exigencias. Esto es contradictorio, al no contar con el apoyo para aumentar la dotación de personal, lo cual propicia que los docentes tengan que estar realizando funciones que exceden a su quehacer. Lo anterior, también trae como consecuencia el estrés al que constantemente se ven expuestos los educadores y que impacta directamente en la educación que pueden estar recibiendo los alumnos. Más aún, el dinero que reciben las escuelas por parte de la ley SEP muchas veces no respeta las necesidades reales y es aquí donde resulta fundamental la autogestión que realizan las escuelas para suplir estas carencias.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, es posible reconocer que se trabajó con un número acotado de escuelas y pertenecientes a la misma comuna. Lo anterior, si bien responde a los objetivos de esta investigación, puede dificultar alcanzar una visión más amplia de la gestión de recursos en la educación rural de nuestro país, reconociendo la gran diversidad territorial que lo caracteriza. Otra limitación, es que la producción de datos fue acotada y no se consideró a un actor identificado como relevante para las escuelas a la hora de gestionar sus recursos, como es el DAEM. Esto, debido a que el presente estudio tenía por objetivo principal recoger la visión de la gestión de recursos desde los actores que las realizan como primer acercamiento para definir prácticas de liderazgo, las cuales fuesen atinentes al contexto educativo de cada escuela.

En consideración de las limitantes, como proyecciones para futuras investigaciones, es posible identificar, en primer lugar, el ampliar el número de escuelas estudiadas. Si bien el diseño metodológico por el cual se optó, es decir, estudio de casos, no busca la generalización, resulta interesante estudiar cómo se presenta la gestión de recursos en otras escuelas rurales. Esto con el fin de lograr una mayor representatividad de la gestión de recursos en la educación rural chilena, pues se apreció que, si bien existen similitudes en las prácticas de liderazgo en las escuelas estudiadas, también hay diferencias importantes en la gestión de cada institución. Junto con lo anterior, se podría ahondar en la relación que tiene el DAEM y los establecimientos a través de su PME a la hora de gestionar los recursos. Identificar en mayor profundidad las facilidades y dificultades en la relación entre los establecimientos y su sostenedor, podría contribuir a una gestión más eficiente de los recursos aunando y acercando la visión de los establecimientos con los encargados de administrar éstos. Por último, se podría ampliar el estudio en esta área a nivel urbano así como también en establecimientos educacionales de otras dependencias. Para esto, se ofrece a futuras investigaciones la definición de prácticas de liderazgo en gestión de recursos elaborada para este estudio. Lo anterior, permitiría reconocer las diferencias existentes entre los diferentes tipos de establecimientos, lo que en última instancia pudiese contribuir a generar políticas públicas con mayor pertinencia a las distintas realidades.

En síntesis, este estudio pretendió generar una visión distinta del modo cómo se gestionan los recursos al interior de los establecimientos, realizando una caracterización y análisis de las prácticas de liderazgo presentes en tres establecimientos educacionales rurales. Esta visión, presenta, desde la voz de los propios actores, la autogestión que realizan los establecimientos rurales diariamente para reunir recursos que se encuentran al margen de las políticas públicas. En línea con la relevancia de esta investigación, se espera poder

entregar una fotografía de la gestión de recursos propia de cada escuela, con el objetivo de contribuir a generar políticas públicas pertinentes al contexto de ruralidad y a las reales condiciones de las dependencias educativas. Sólo a través de la verdadera escucha de las necesidades de quienes viven día a día las consecuencias directas de su ejecución, se podrá contribuir a lograr una educación pública rural de calidad.

## REFERENCIAS

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. Extraído el 26 de Septiembre de 2010 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Ahumada, L., López, V., Sisto, V. (2012). Prácticas de liderazgo de directores y equipos directivos de establecimientos educacionales en Chile. En Catalán, J. (Ed.) *Investigación orientada al cambio en psicología educacional*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Alarcón, C., Araya, M., Pérez, M., y Ponce, J. (2013). *Prácticas de Liderazgo Democrático en las áreas de Gestión del Currículum, Recursos y Convivencia, en Contextos Educativos de Ruralidad, un Estudio de Casos*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

Assaél, J., Contreras, P., Palma, E. et al. (2011). Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente?, 1-10. In *I Congreso Internacional de Investigación en Educación, Cultura y Sociedad*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/159074339/Ley-SEP-en-Escuelas-Municipales-Emergentes-Cambios-en-La-Identidad-Docente>

Assaél Budnik, J., Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmonson, R. & Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115) 305-322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092004>

Baeza, J. (2008). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2) 193-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136011>

Ballas, D., Lupton, R., Kavrouidakis, D., Henning, B., Yiagopoulou, V. y Dale, R., (2012). *Mind The Gap, Education Inequality Across EU Regions*. European Commission's Directorate-General for Education. Disponible en: [www.nesse.fr/nesse/activities/reports](http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports).

Baltar, M.J. (2010). *El Sistema Educativo Chileno actual y sus organismos. Algunos antecedentes históricos*. Apunte de Apoyo Psicología Educativa III. Escuela de Psicología. Viña del Mar, Chile: PUCV.

Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G., y Pérez, L. M. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: Ministerio de Educación, UNICEF. Extraído el 24 de Enero de 2014 desde [http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela%20efectivas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf)

Bellei, C. y García-Huidobro, J. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista MENSAJE*, 1-7. Disponible en <http://www.opech.cl/>

Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.

Boerdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Melbourne: Cambridge University Press.

Cárdenas R., M. L. & Rivera R., J. F. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9) 131-141. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200908>

Castro, J., Castillo, H., Arratia, A., Rosas, T., Oyarzún, T., Castro, A., Ahumada, L., Campos, F., Galdames, S. (2011). Prácticas de gestión y prácticas de liderazgo: desde el relato de los directivos. En Campos, J. Montecinos, C. y Gonzalez, A.



(Eds.) *Mejoramiento escolar en acción* (pp.159-180). Valparaíso: Centro de Investigación Avanzada en Educación-PUCV.

Carroll B, Levy L, Richmond D. (2008). Leadership as practice: challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4, 363-379.

CEPPE. (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. División de Educación General. Santiago: Ministerio de Educación.

Contreras, P. y Corvalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41. 4-16.

Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Correa, S. y Ruiz-Tagle, P. (2006). *Reformas al sistema educativo chileno*. Facultad de Derecho. Universidad de Chile. Recuperado del sitio de Internet de Corporación Participa: <http://participa.cl/wp-content/uploads/2007/05/reformas.pdf>

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, Accountability, and School Reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.

Decreto de Ley 3476 (1980). *Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado*. Ministerio de Hacienda. Extraído el 18 de febrero de 2014 desde <http://bcn.cl/19e08>

Escobar, D., Lorca, A. y Tordecilla, D. (2012). *Aprendizaje organizacional e implementación de planes de mejoramiento educativo en contextos de ruralidad*.

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo.  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Fundación SOL (2011). El desalojo de la Educación Pública. *Ideas para el Buen Vivir. Área Institucionalidad y Desarrollo*, 1, 2-13. Extraído el 14 de febrero de 2014 desde <http://www.fundacionsol.cl>

García Gutiérrez, L. (1984). *Lingüística documental: aplicación a la documentación de la comunicación social*. Barcelona: Editorial Mitre.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ed.) México: Mc Graw Hill.

Hirmas, C. (2000). *Escuela Rural: Historias de Microcentros*. Santiago: Pehuén Editores Ltda.

Holstein, J & Gubrium, J. (2004). The active interview. En D. Silverman (Ed.). *Cualitative research: Theory, me-thod and practice* (2º Ed., (pp. 140-161). Londres: SAGE Publications.

Ilustre Municipalidad de Santa María (2010). *Plan de desarrollo comunal PLADECO. Comuna de Santa María 2010-2013*. Extraído el 11 de enero de 2014

desde:

[http://www.imsantamaria.cl/transp/images/stories/Contenido/Pladeco/pladeco\\_final.pdf](http://www.imsantamaria.cl/transp/images/stories/Contenido/Pladeco/pladeco_final.pdf)

Ilustre Municipalidad de Santa María (2012). *Bases de concurso público para proveer el cargo de jefe/a del departamento de administración de la Educación municipal de la comuna de Santa María*. Disponible en: <http://www.imsantamaria.cl/home/images/stories/imagenes/banners/Bases%20Concurso%20Publico%20DAEMok.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2012). *Censo 2012. Resultados XVIII Censo de Población*. Extraído el 11 de enero de 2014 desde: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2013/04/02/20130402145438.pdf>

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Ley 20.248. (2008). *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Biblioteca del Congreso Nacional. Extraído el 20 de noviembre desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>

López, J. (2002). La educación como un Sistema Complejo. *Islas*, 44(132), 113-127.

MINEDUC (2005a). *Marco para la buena dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2005b). *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2012). *Orientaciones técnicas para la elaboración del PME*. Ministerio de Educación. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (26 de junio de 2013). *Guía Ayuda Mineduc. Subvención Escolar Preferencial*. Disponible en:  
[http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_sep.pdf](http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_sep.pdf)

Miranda, G. (2011). Nueva ruralidad y educación en América Latina retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*. 131 – 132, 89 -113.

Moreno, C. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRural, Educación cultura y desarrollo rural*, 4(8), 1-6. Extraído el 17 de Noviembre de 2012 desde <http://www.revistaerural.cl>

Muñoz, C. y Muñoz, G. (2013). Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile.

Navarro, L (2007). Aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar ¿de qué estamos hablando? *Revista Docencia*. 31. 30-38.

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Extraído el 15 de enero de 2014 desde [http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad\\_docente\\_chile\\_nunez.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf)

Núñez, C.G., Solís, C., y Soto, R. (2014). *¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un Análisis Psicosocial de la Política de Cierre de las Escuelas Rurales en Chile*. Manuscrito presentado para su publicación.

Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. I Métodos. Madrid: La Muralla.

Quezada, A. & Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educar em Revista*, (32) 103-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013363009>

Quezada, A. (2010). Sistemas Complejos y Comportamiento Humano. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25) 337-344. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376020>

Raelin, J. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership*, 7, 195-211.

Reyes, P. & Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad. *Cinta de Moebio*, (32) 70-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10103201>

Reyes, T., Varas, A. y Zelaya, V. (2012). *El malestar docente. Análisis discursivo del malestar en el contexto de la política de evaluación e incentivo al desempeño*

*docente*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: Categorías conceptuales en Debate. *Psicoperspectivas*, 11(1), 8-31. Recuperado el 20 de noviembre de 2012 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Rueda, A., y Vera, R. (2007). *Empleo, ingresos y tiempo de trabajo en la actividad silvoagropecuaria*. Instituto Nacional de Estadísticas. Extraído el 11 de enero del 2014 desde [http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/estudios\\_y\\_documentos/estudios/empleo\\_ingresos\\_y\\_tiempo\\_de\\_trabajo\\_en\\_la\\_actividad\\_silvoagropecuaria.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/estudios_y_documentos/estudios/empleo_ingresos_y_tiempo_de_trabajo_en_la_actividad_silvoagropecuaria.pdf)

Salcedo, H. (Agosto, 2001). *La escuela como un sistema complejo. Elementos epistémicos para repensar la escuela*. Conferencia pronunciada en el Auditorio Rafael Uribe Uribe, UNAULA. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/89986595/Salcedo-Gutierrez-Hernando-Enrique-La-Escuela-Como-Un-Proceso-Complejo>

SIMCE (2013). *Resultados Docentes y Directivos SIMCE Comprensión de Lectura 2º Básico 2012*. Ministerio de Educación. Extraído el 12 de enero del 2014 desde <http://www.simce.cl/>

Sisto, V. (2011a). *La ética de lo público como referencial identitario. Managerialismo e Identidad Laboral en profesionales del ámbito de la implementación de políticas sociales, salud primaria y educación municipalizada en Chile*. Proyecto para postular al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT).

Sisto, V. (2011b). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, XXXI(59) 178-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86022458013>

Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2) 35-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96725078004>

Solís, C. (2012). *Comprendiendo la escuela en lo rural. Significados sobre educación contruidos por padres y apoderados de una localidad rural de la zona sur de Chile que han vivenciado una experiencia de cierre escolar*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Stolp, S. (1997). *Liderazgo para la cultura escolar*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Cultura%20Escolar%20.pdf>

Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu: Conceptos Básicos y Construcción Socioeducativa: Claves para Su Lectura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vega, N. (2009). La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización. En Luciano Alonso y Adriana Falchini, (Eds.), *Memoria e Historia del Pasado Reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, en prensa 2009.

Villarroel, S. (2002). *Proyecto Educativo Institucional. Marco legal y Estructura básica*. Santiago: Ministerio de Educación.