

LIDERAZGO, MEJORA Y CENTROS EDUCATIVOS¹

Antonio Bolívar (Universidad de Granada)

"En lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos" (Sykes y Elmore, 1989: 78).

INTRODUCCIÓN: ALGUNAS LÍNEAS PARA SITUAR EL LIDERAZGO

Cualquier propuesta medianamente compleja sobre el liderazgo debiera situarse entre concebirlo como un gestor eficiente (rol de liderazgo "profesional"), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección); y como tarea moral amplia, expresión cualitativa de una organización dinámica y comunitaria, y -como tal- una función difusa entre todo el profesorado (liderazgo moral o "funcional"). La cuestión es si el liderazgo es un rol, con determinadas funciones; o más bien (Firestone, 1995) las funciones superan su asunción por un rol específico. El dilema de un discurso crítico -por tanto, con claros referentes transformadores de la realidad- se sitúa, pues, entre la visión profesionalizada, y las propuestas de unas organizaciones escolares en que las funciones del liderazgo sean compartidas y dispersas. El problema a que nos enfrentamos es, en suma, cómo hacer compatible el liderazgo múltiple de los profesores, en diferentes espacios y tareas, con el liderazgo formal de determinadas personas.

Estamos en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar (Leithwood, 1995; Smylie, 1995), ya sea porque enfoques emergentes nos inducen a extenderlo más allá de las posiciones ocupadas formalmente en la organización (el liderazgo como algo a "estimular" inductivamente entre todos los miembros), ya porque el liderazgo como algo a "ejercer" (imponer deductivamente a otros) está en una profunda crisis, en organizaciones convencionales, pero especialmente en organizaciones "educativas". Igualmente se discute si el liderazgo es algo individual, a promover en el grupo, o -mejor- un fenómeno o cualidad de la organización (Ogawa y Bossert, 1995). En fin, el movimiento de reestructuración escolar está dando la vuelta a los planteamientos tradicionales. En este sentido el texto de Sykes y Elmore que encabeza este escrito es sumamente ilustrativo: en lugar de limitarnos a ver cómo los equipos directivos podrían funcionar mejor en papeles ya dados, la verdadera cuestión sería -al revés- cómo reestructurar los centros para que promuevan los papeles y funciones que deseamos. Así, cuando se habla de que el problema es la falta de formación (o, ahora, "acreditación") de los directivos, suele servir como dispositivo para desviar entrar en el verdadero problema: cómo deban estar organizados los centros escolares.

¹ Trabajo presentado en la VIII Reunión del Grupo ADEME (*Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela*), celebrada en julio de 1995 en Madrid. Publicado en A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 1997, pp. 25-46

El tema del liderazgo se presenta, entonces, con una mezcla de planos y ángulos, que impiden una reflexión seria, sobre todo cuando se sustancializa, en lugar de inscribirlo en el marco de los centros como organizaciones y en el contexto de mejora. Un modo para situar contextual/históricamente las distintas visiones del liderazgo, al tiempo que para comprenderlo como algo multidimensional, es el *cruce* entre, por una parte, los modos de concebir el cambio educativo y las reformas, por otro, los distintos enfoques sobre las organizaciones escolares, congruentes con los modos de pensar la enseñanza. Unido a ellos, en tercer lugar, las distintas concepciones de la profesionalidad docente y el ejercicio de la enseñanza, si es que ya no vienen dadas por los anteriores ángulos. Aquí me voy a centrar en el primero, Teresa González y J.M. Escudero abordan, respectivamente, otras dimensiones.

Cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo, entendiéndolo -como quiere dar a entender el texto de Sykes y Elmore- que es a nivel organizativo donde ha de situarse adecuadamente lo que deba ser el liderazgo. A menudo, como es sabido, las mayores limitaciones que presentan las teorías/propuestas del liderazgo proviene de haber transferido estilos/modos eficientes de liderazgo a los centros escolares, procedentes de otros contextos (políticos, industriales), ignorando su especificidad como organizaciones "educativas". Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legitimables; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores. El reto crítico es lograr un desarrollo institucional de los centros como unidades de cambio en que el liderazgo está difuso y apropiado por el conjunto de miembros de la institución, con el riesgo de que los líderes naturales, bajo la "aureola" moral (Sergiovanni, 1992), se nos conviertan en "carismáticos", dado que no podemos presuponer unas condiciones formales de igualdad.

Por eso los problemas que plantea un enfoque crítico del liderazgo son, entre otros, (a) El "*desafío de la difusividad*": eliminar el liderazgo formal para difuminarlo entre todos, en la práctica puede dar lugar a que florezcan liderazgos morales incontrolados, según las cualidades carismáticas de imponerse a los restantes miembros del grupo. (b) Lograr una *comunidad ideal de comunicación*, en que todos los miembros tengan igual grado de competencia comunicativa para consensuar constructivamente valores e intereses de lo que deba ser el centro, es más bien un ideal contrafáctico (como en la propuesta de Habermas) que una utópica realización real.

No obstante apostar por unos valores educativos en sí mismos como guía para la acción, en un proceso dialéctico, dialógico y deliberativo representa una apuesta legítima por sus intereses generalizables. Dialéctica en el sentido de construir y reconstruir el conocimiento mediante un proceso, generado y usado en el contexto de la práctica. Dialógica y deliberativa, más que como una colección de "profesionales reflexivos" individuales, como un colectivo reflexivo de profesionales. Para ello es necesario explorar las condiciones y circunstancias de la escuela que interfieren la competencia comunicativa y las transformaciones requeridas para alcanzar más altos niveles. Entre estos cambios fundamentales se cuentan la distribución del poder entre los afectados en la toma de decisiones, revisar los conceptos y prácticas habituales de liderazgo y dirección, y reconstruir las condiciones insulares en que trabajan los profesores.

Si bien el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes; cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación, o si pudiera haber estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo. Cuando hablamos de liderazgo múltiple de profesores nos referimos a que, al margen de la posición formal ocupada administrativamente,

hay profesores que actúan de facilitadores y apoyo/ayuda a otros profesores, generadores de nuevas ideas o proyectos, aportan cooperativamente conocimientos, hacen materiales curriculares innovadores, toman -a su nivel- decisiones administrativas o de gestión, tienen iniciativas y se responsabilizan de proyectos particulares, promueven desarrollos curriculares alternativos para determinados grupos o niveles, actúan -en fin- de "catalítico" para la mejora individual de otros profesores (Smylie y Denny, 1990) y para que el centro escolar "se mueva".

En este último sentido más que pensar, idealmente (pues iría contra la que nos dice la propia psicología social), que cada profesor llegue a ser un líder; se trata de que los valores, prácticas y normas del grupo van generando procesos hacia la mejora y cambio, cuyo "testigo" es tomado por distintos profesores. Como señala Fullan (1993: 127): *"En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder"*. Precisamente la ausencia de tales procesos dinámicos es lo que, normalmente, posibilita que tenga que existir un liderazgo personalizado.

Los propósitos de incrementar el liderazgo de los profesores, en nuestras coordenadas actuales, son congruentes (Hart, 1995) con un sentido más democrático y comunitario de la gestión de la enseñanza. A su vez estaríamos aprovechando los recursos internos del personal del centro para la mejora, constituyendo el centro escolar como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre los profesores. El desarrollo del curriculum e innovaciones funciona mejor cuando, en lugar de ser dirigido por líderes o administración externa, se capacita a los propios profesores para tomar decisiones sobre cómo implementarlo. En último extremo querer tener unos centros docentes profesionalmente más preparados significa promover el desarrollo del conjunto del profesorado.

CLARIFICAR CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO

Con motivo de la reunión, en forma de "panel", de importantes miembros del Centro Nacional para el Liderazgo Educativo en USA, Bolman y Deal (1994) han sumariado un conjunto de caracteres consensuados por dichos expertos, que configuran lo que solemos entender hoy por liderazgo:

1. Liderazgo y posición formal ocupada en la organización no son sinónimos.
2. Liderazgo y gestión son diferentes
3. El liderazgo es inevitablemente político
4. El liderazgo es inherentemente simbólico
5. El liderazgo tiene algo que ver con un conjunto de cualidades humanas y éticas

Voy a tomarlas como hilo conductor para ir comentando algunos de los aspectos que estimamos inicialmente relevantes en el liderazgo. Así desde una perspectiva burocrática, o por una vivencia de relaciones jerárquicas, se tiende a igualar liderazgo con ocupar determinadas posiciones formales (director, jefe de estudios, etc.) en la organización, o con la autoridad ejercida en función de un nombramiento oficial. Aparte de restringir el liderazgo a puestos directivos, la experiencia que tenemos muestra que la organización "se mueve" no por la

posición ocupada, sino por la capacidad para implicar a otros en misiones consensuadas, articulando las visiones parciales, en un nivel de símbolos, creencias o cultura escolar.

Desde una concepción ampliada, que aquí vamos a sostener, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos. Es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales. Pero el cambio y la renovación en una organización implica que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

Ni ejercer de líder es ser un héroe, ni -en el otro extremo- se puede igualar liderazgo y gestión técnico-administrativa. Al igual que en el caso anterior (liderazgo y posición) uno y otro no son excluyentes (un buen gestor puede ser un buen líder y viceversa), cada uno tiene -en principio- diferentes papeles en la organización. Por otra parte el gestor suele limitarse a que las cosas funcionen tal y como están prescritas, de manera reproductiva; mientras que un liderazgo para el cambio exige -por definición- ir más allá de la propia gestión. No obstante, a veces, es difícil distinguir cuándo una práctica se limita a la mera gestión, o se realiza con un sentido o finalidad ulterior. Precisamente en la medida en que en nuestro contexto el término "líder", "liderazgo" tiene unas connotaciones específicas, distintas de la dirección, cabe emplear éste último refiriéndose exclusivamente a la posición institucional ocupada o a la función técnica de gestión administrativa, reservando "liderazgo" cuando además ejerce algunas de las funciones (humana, política o cultural) con que solemos caracterizarlo.

El ejercicio del liderazgo es también, inevitablemente, político. Tiene que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando -por diversas estrategias- consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas. Esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición ocupada, luchando entre el conflicto y los intereses opuestos. En lugar de ver este papel micropolítico -en sentido negativo- como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración. A nivel general, por otro lado, la propia Administración les otorga un papel político.

Se ha destacado la importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones. El ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan. Por eso un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo. En fin, como hemos aprendido desde un enfoque cultural y por transferencia de nuevos modos de gestionar las organizaciones, lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta, e implicar a los miembros en dicha misión.

Por último se ha resaltado, por la llamada "teoría de los rasgos" (estilo, conducta, contingencia), el lado humano del líder (teoría de las relaciones interpersonales) por medio de la que llega a ejercer influencia en sus seguidores/subordinados. Si bien hemos solido criticar, por las consecuencias que tendría, que sólo las personas (normalmente hombres, pues ha sido dominante el modelo masculino) con especiales rasgos o cualidades puedan ejercer el liderazgo; hemos de reconocer que el ejercicio del liderazgo conlleva algunas cualidades humanas y éticas, inmanejables, como compromiso ético, carácter, visión a largo plazo, valentía, provisión de apoyo afectivo a los miembros del grupo, contar con metas moralmente defendibles, etc.. Desde una "ética del cuidado/solicitud" (*ethics of care*) por el otro, que reivindican, entre otras, Gilligan (1985) y Noddings (1984) como sensibilidad más propia de las mujeres, cabría retomar algunas de estas cualidades (afecto, simpatía, preocupación por los otros, sentido comunitario y negociador), para acoger otra "voz" diferente, del modelo dominante en el liderazgo (Dunlap y Schmuck, 1995).

Nuestro punto de vista tradicional sobre los líderes (gente especial que ocupa la dirección, que toma las decisiones clave, y que dinamiza a la tropa), como acertadamente señala Peter Senge (1992) en *La quinta disciplina*, está profundamente arraigada en una visión del mundo individualista heredada de la modernidad, no adecuada a las organizaciones escolares. Estos irreales "héroes carismáticos" es un punto de vista que es preciso abandonar, por ser dependiente de presupuestos no legitimables (los profesores son personas con un conjunto de déficits y capacidades que necesitan ser movidos por alguien). En su lugar hemos de ver la complejidad y peculiaridad de los centros escolares como organizaciones, así como lo que hemos aprendido sobre los procesos de cambio, para contextualizar adecuadamente el liderazgo.

EL LIDERAZGO DESDE EL CAMBIO Y MEJORA DE LA ESCUELA

Sabemos ya, como viene repitiendo -con razón- Sarason (1990) en los últimos años, que una de las razones por las que hemos fracasado en cambiar la educación ha sido por nuestra mala conceptualización de los procesos de cambio escolar: hemos subestimado -señala- su complejidad, practicado un reduccionismo y no hemos preparado a los agentes educativos para el cambio. Y es que en todo proceso de *mejora de la escuela* intervienen diversas dimensiones, procesos, agentes y estrategias, al tiempo que puede tener distintos propósitos y valores; por lo que es necesario contextualizar debidamente el tema/problema del liderazgo en las múltiples instancias y niveles que configuran, de acuerdo con lo que hoy sabemos, la mejora escolar.

Es cierto que contamos con un amplio saber acumulado (Fullan y Miles, 1992; Fullan y Hargreaves, 1992; Fullan, 1993) sobre los procesos de cambio: no es un suceso puntual, sino un largo proceso para corredores de fondo; la política educativa no puede prescribir el núcleo del cambio, para que éste suceda (modos de hacer) deben antes cambiar los modos de pensar; planificar de modo progresivo es mejor que los diseños programados de antemano; es mejor pensar globalmente que por pequeñas parcelas o parches; las estrategias de puesta en práctica funcionan mejor cuando logran integrar las propuestas de los centros, que cuando son impuestas desde una instancia central; o que el conflicto y los problemas son compañeros inevitables de cambios reales, no superficiales o cosméticos. Igualmente sabemos que los cambios pueden, sin duda, ser prescritos y legislados, pero sólo cuando implican a los centros y profesores afectarán al punto clave: lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan. Por eso los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos institucionales establecidos.

Parece también documentado en la literatura y evidenciado en la práctica que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas ("aprender juntos") suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. Igualmente que la cultura del individualismo y privacidad, empotrada en el trabajo escolar, suele impedirlo. De ahí la llamada al trabajo en colaboración o equipo. Por su parte la autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro, parece ser una condición estructural para implicar a los agentes en la toma de decisiones y -de este modo- posibilitar trabajar juntos.

Tras la crisis de modelos técnico-burocráticos de innovación educativa, sucesivas "olas" sobre cómo lograr que la mejora escolar (y no sólo el cambio) tenga lugar en los centros escolares han recorrido en las últimas décadas el campo educativo (vid. *Cuadro N1 1*). Después de la crisis de los setenta en que, por una parte, después de la constatación de los fracasos en la puesta en práctica de las innovaciones diseñadas externamente, parece que el sistema

educativo es poco susceptible de cambio; y -por otra- algunos informes (p.e. Coleman y otros en 1966) y la sociología de la educación (teorías de la reproducción) muestran que la escuela no puede compensar las diferencias procedentes de familia y clase social, se pueden distinguir tres olas de entender/gestionar la mejora escolar. Así a fines de los setenta el movimiento de "escuelas eficaces" quiere mostrar que, bajo ciertas condiciones, los centros escolares pueden hacer algo que marca diferencias. En los inicios del movimiento de las "escuelas eficaces" se trataría de "*hacer más de lo mismo*" (mejores resultados de lo que ya se hace); en una segunda, manifiesta en la orientación de "mejora de la escuela" (*School Improvement*), se trataría de "*hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor*". La tercera vía emergente, a partir de la segunda mitad de los ochenta, estaría en las propuestas de reestructurar y rediseñar los centros escolares para la mejora (movimiento de "reestructuración escolar", "*systemic change*" "escuelas de desarrollo profesional", "desarrollo organizativo", etc.), con un énfasis en la gestión basada en la escuela, que conlleva revalorizar el papel de los equipos directivos y profesores.

Movimiento	Lema	Metas del cambio	Liderazgo
1. Escuelas eficaces (1975-85)	<i>"Hacer más de lo mismo".</i>	Conseguir mejores resultados en lo que ya se hace.	Liderazgo "instructivo" fuerte, capaz de articular una visión conjunta
2. Mejora de la escuela (1980-90)	<i>"Hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor".</i>	Mejora a nivel organizativo de centro como totalidad.	Líder como dinamizador y promotor del cambio organizativo
3. Reestructuración escolar (1987-Hoy)	<i>"Crear roles y estructuras que promuevan la mejora que deseamos".</i>	Rediseñar los centros escolares de modo que hagan posible la mejora.	Liderazgo "transformacional", moral y cultural.

Cuadro N1 1: Olas sucesivas de entender el cambio y la mejora escolar

1. Escuelas eficaces

El movimiento de "Escuelas eficaces" (*Effective School Research*) acentúa aquellos elementos/indicadores que "marcan la diferencia", como resultados de alumnos socialmente desfavorecidos en contextos urbanos y del Centro en su conjunto, rendimiento de cuentas del profesorado o de la institución. En una buena revisión del campo de la mejora de la escuela Nieto Cano (1993: 23-55) sintetiza (Cuadro N1 2), a partir de los resultados de las diferentes investigaciones, las características de las "escuelas eficaces".

- * **Autonomía y gestión local:** Aparte de regulaciones externas, tienen un amplio margen de gestión y capacidad para planificar el curriculum.
- * **Fuerte liderazgo instructivo:** El directivo tiene un liderazgo instructivo focalizado en el curriculum y con un visión clara sobre la mejora del centro.
- * **Estabilidad del profesorado:** Condiciona el trabajo cooperativo y fomenta una línea de enseñanza coherente.
- * **Organización y articulación curricular e instructiva:** Articulación y consenso en metas y objetivos definidos, así como expectativas sobre resultados a conseguir.
- * **Control sistemático del progreso y logros de los alumnos:** Seguimiento sistemático y permanente del trabajo de los alumnos, como medio para ajustar la labor docente.
- * **Altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y reconocimiento de éxito académico:** Consenso sobre expectativas elevadas por la comunidad escolar sobre rendimiento de los alumnos.
- * **Apoyo y colaboración entre escuelas y familias:** Fomentan la comunicación e implicación de padres en el proceso educativo, con un sentido de comunidad educativa.
- * **Orden y disciplina:** Como contexto y atmósfera necesaria para el aprendizaje, clima escolar ordenado, de respeto, confianza y apoyo.
- * **Colaboración y relaciones de colegialidad entre el profesorado:** Coordinación y cooperación como clave para el sentido de equipo y el desarrollo profesional.
- * **Desarrollo continuo del personal docente:** Actividades y contexto adecuado para el desarrollo profesional así como recursos externos gestionados por los centros para la formación continua.

Cuadro N1 2: Características y condiciones internas de las "escuelas eficaces" (Nieto Cano, 1993: 32-34)

El informe de la OCDE (1991) sobre *Escuelas y calidad de la enseñanza* se acoge a este movimiento, pues -tras recoger los diferentes enfoques de la calidad- se decide al final ("la escuela como el meollo de la cuestión") por las "escuelas eficaces" y sus características como clave de la calidad: *"la motivación y los logros de cada estudiante -afirma- se hallan profundamente afectadas por la cultura o clima peculiar de cada escuela"*. A su vez el documento del MEC (1994) sobre *Centros educativos y calidad de la enseñanza*, antecedente del Proyecto de Ley sobre el Gobierno de los Centros, con un título (y orientación) que coincide con el anterior Informe, recoge algunas de las caracteres tópicos de la literatura sobre "escuelas eficaces" con estas palabras: *"Los centros educativos que ofrecen una enseñanza de mayor calidad presentan una serie de rasgos o características que afectan tanto a la organización administrativa y de gobierno como a la organización académica y social. Así, por ejemplo, son centros en los que existe una estructura de gobierno y un liderazgo pedagógico asumidos y compatibles con el funcionamiento de mecanismos colegiados y participativos de gestión y de decisión; en los que se da un alto grado de estabilidad del profesorado; en los que la oferta educativa, el currículo y el trabajo académico de los alumnos es el resultado de una planificación minuciosa y coordinada; en los que existe un clima de buenas relaciones personales entre el profesorado sobre la base de un proyecto educativo y curricular compartido; en los que el nivel de implicación y apoyo de los padres es elevado, y, en suma, en los que hay un compromiso común de profesores, alumnos y padres con una serie de valores, metas y normas que configuran el clima o cultura peculiar del centro, le confieren su identidad y generan*

en todos sus miembros un fuerte sentimiento de pertenencia".

Desde las "escuelas eficaces" el liderazgo se sitúa como un elemento decisivo en la eficacia y calidad de este tipo de centros. El ejercicio del liderazgo se centra: (a) como un *liderazgo instructivo* capaz de apoyar a los profesores en los recursos metodológicos de una enseñanza efectiva, al tiempo que centrar las tareas en el curriculum, supervisarlas y dinamizar el trabajo conjunto del profesorado. Este liderazgo instructivo debía tener una fuerte preparación pedagógica para poder ejercer de mediador entre lo que la investigación didáctica ha mostrado como eficaz y su aplicación en el aula por el profesorado. (b) Por otro, dependiente de una comprensión de los centros escolares como organizaciones con una cultura propia, pero también derivado de este movimiento de reforma en la medida en que los centros escolares eficaces se caracterizan por tener una identidad, cultura o misión diferenciada, el líder posee una "*visión*" clara de los fines del centro, que logran articular y compartir por los demás miembros de la comunidad educativa, conseguir actuar de acuerdo con dicha visión, y redistribuir apoyos y recursos que puedan ayudar a que la comunidad escolar se mueva en torno a dicha visión. En las propuestas de mejora efectiva de la escuela articular una visión compartida es una de las funciones del trabajo de los líderes.

El discurso de la eficacia nos lleva a que, para que un centro alcance buenas cotas de calidad, debe tener una cultura organizativa propia, lo que ha confluído a tomar al centro escolar como unidad del cambio; o a propugnar una identidad formativa propia que pueda generar, por competencia mercantil, la calidad buscada. No en vano, el referido documento ministerial (MEC, 1994), acogiendo a este movimiento, llega a afirmar: "*Sin una auténtica autonomía institucional es altamente improbable que se llegue a alcanzar en los centros educativos esta asunción de valores, metas y normas que constituye, quizá, la característica más destacable de todas las señaladas, puesto que sintetiza e integra las restantes*".

2. Mejora de la escuela

En segundo lugar el movimiento de "Mejora de la escuela" (*School Improvement Research*) pretende capacitar organizativamente al propio Centro para resolver de forma relativamente autónoma sus problemas. Moreno (1992) señala que "mejora de la escuela" es el término utilizado para referirse a "*todo esfuerzo de desarrollo que tiene como foco de atención definido el Centro educativo considerado en su totalidad*". De este modo se trata, en un enfoque más amplio de la calidad educativa, de generar condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización. No obstante las distinciones no están tan claras, debido a que la llamada "segunda generación" de las "escuelas eficaces" ha integrado parte de los presupuestos de "mejora de la escuela". Desde el movimiento de "mejora de la escuela", que alcanza su mayor conceptualización y desarrollo en el Proyecto I.S.I.P., se entiende ésta como:

"Un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internamente relacionadas en una o más escuelas, con el propósito de lograr más eficazmente las metas educativas" (Miles y Ekholm, 1985: 48).

La conocida definición conjuga que el cambio debe afectar en último extremo a la actividad educativa del aula, pero para que esto tenga lugar tendrá que incidir en las condiciones organizativas del Centro escolar como unidad de mejora. Este cambio se sitúa, pues, a un doble nivel: (i) aula, e (ii) institucional. Si bien la definición anterior acentúa el nivel del centro, la direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los

alumnos. Todo proceso de cambio orientado a la mejora tiene, entonces, un componente personal e institucional. La práctica docente en el aula, para no quedar recluida individualmente a sus paredes, debe ser comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas.

Al tomar como foco de innovación *al centro escolar como totalidad*, ciertas características internas del centro (como metas compartidas o liderazgo) parecen estar en la base de la mejora. Como recientemente señalan Hopkins y Ainscow (1993: 291) no cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio en los centros. Desde la política educativa se pueden "implantar" cambios, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular, y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, tienen que afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente). Tendrán que generarse desde dentro y capacitar al Centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles, potenciar la toma de decisiones y el desarrollo institucional u organizativo, con el objetivo de implicar al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas.

Las tareas del liderazgo como dinamizador y promotor de dicho cambio deben dirigirse a:

(a) Con el posible apoyo externo, el liderazgo actúa como agente interno que promueve *condiciones organizativas internas* que posibiliten el desarrollo del centro como organización y base del cambio. El líder, desde esta perspectiva, debe contribuir a posibilitar aquellos elementos que contribuyan a *capacitar al centro a autorenovarse*: establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevantes, encontrar modos que faciliten el consenso sin impedir el pensamiento crítico.

(b) El liderazgo como *dinamizador y promotor del cambio organizativo*, con procesos tales como autorevisar la acción anterior (cuestionar prácticas vigentes) para determinar déficits, necesidades o problemas, clarificar expectativas, implicar a los miembros en compromisos y planes para la mejora, redirigir las resistencias, y la autoevaluación institucional. El ejercicio del liderazgo se caracteriza por coordinar procesos, estimular las tareas, compartir metas, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones, etc.

De este modo se llega a que cualquier propuesta de cambio debe implicar una reconstrucción cultural del mismo. Hablar de "reconstruir" culturalmente los centros escolares significa entender que el cambio curricular/educativo debe ser asumido por los miembros como propio hasta lograr institucionalizarse, formando parte -tras un proceso de resocialización- de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidiana. En esta medida la visión cultural confluye, en diversas versiones, con una segunda etapa del movimiento de escuelas eficaces, pero sobre todo con "mejora de la escuela" y, en parte, con la reestructuración escolar.

Obviamente sería engañoso y simplista hacer corresponder un modelo de liderazgo congruente con cada movimiento de reforma/mejora, más bien hay acentos particulares en cada caso, pero también cruces de características. El movimiento de mejora de escuela recoge caracteres del líder como articulador de una visión compartida del centro,

acentuando la labor de los equipos directivos y el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del centro, vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro. En cualquier caso se concluye que cambiar de modo relevante en educación implica, al mismo tiempo, reconstruir las instituciones que tienen la responsabilidad de realizar esa función. La cuestión de la innovación se convierte en cómo reestructurar los centros escolares, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones de los profesores, como en comprometer a las comunidades escolares en la educación que se quiere llevar a cabo.

3. Reestructuración escolar

Desde que el famoso informe (*A Nation prepared*, 1986) de la Carnegie apelara a la necesidad de reestructurar los centros escolares, el movimiento por la *reestructuración escolar*, aparte de haberse convertido -por su vaguedad- en un paraguas bajo el que acoger cualquier propuesta reformista, viene a expresar cómo podemos gestionar las escuelas en unos tiempos (postmodernos) de retraimiento y recensión del papel del Estado en la educación, por lo que se cede la responsabilidad a los propios centros, a los padres o a la iniciativa privada. Hargreaves (1994) ha explorado las consecuencias de los contextos cambiantes de nuestra modernidad tardía (por no decir postmodernos) que fuerzan a rediseñar el trabajo de los profesores y a reconvertir las escuelas. Esta "ola" de reforma se caracteriza, entonces, por pensar que es necesario reestructurar (reconstruir, reconvertir, reformar, rediseñar o transformar), de un modo alternativo, los centros escolares y la propia política curricular. Como todo lema educativo de reforma, para poder convertirse en un símbolo utilizado para focalizar diversos y plurales intentos de cambio, goza de un amplio grado de ambigüedad. Tyack (1990) ha puesto de manifiesto los múltiples referentes prácticos a los que se aplica el concepto de "reestructuración" y -sobre todo- los múltiples referentes prácticos a los que se aplica, concluyendo que

"La gente considera reestructurar como un sinónimo del mecanismo mercantil de elección, o como profesionalismo y capacitación docente, o como descentralización y gestión basada en la escuela, o como implicar más a los padres en la educación de sus hijos, o como los estándares nacionales en el curriculum con la realización de tests o pruebas, o como desregulación, o nuevas formas de rendir cuentas los centros, o como cambios básicos en el curriculum y la instrucción, o como alguna de estas o todas en combinación" (Tyack, 1990: 170-171).

A un nivel organizativo, más relevante ahora, la reestructuración escolar significa:

(a) Una gestión y toma de decisiones basada en el centro: La devolución de competencias y la desregulación puede dar lugar a un fortalecimiento de la autoridad y poder del director, o -en otra vía- a un liderazgo compartido por el conjunto del profesorado.

(b) Transformar los roles y trabajo del profesorado con lemas como capacitación ("*empowerment*") o reprofesionalización de la "fuerza" de trabajo. Rediseñar el trabajo escolar, se estima, es promover un sentido de comunidad en el Centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas del Centro.

(c) Cambios en el gobierno escolar: Como consecuencia de una descentralización

política y administrativa la reestructuración conlleva alterar las estructuras de gobierno y organización en los Centros, a menudo en paralelo a cambios postfordistas en la organización del trabajo en el mundo empresarial.

(d) Introducción de mecanismos neoliberales de mercado: Los cambios en la estructura y en la eficiencia del sistema educativo se hacen pivotar en un "mercado administrado", en que los padres y alumnos son los clientes, y los centros escolares potenciales rivales. Ello exige la introducción sucesiva de mecanismos que posibiliten la diferenciación del producto, como incrementar la oportunidad de elección de centros, en función de una identidad propia (diferenciada) de cada centro o de la publicación de "ranking" de resultados conseguidos.

Cabe repensar los roles de los equipos directivos para responder a las tendencias actuales en el movimiento "reestructuración" escolar (Murphy, 1991). Sin duda dimensiones como una gestión basada en la escuela, elección de centros, descentralización de la autoridad y toma de decisiones a nivel de centro, o progresiva mayor implicación de profesores y padres en toma de decisiones, así como unos papeles y funciones más diversas y diferenciadas de los profesores, afectan profundamente a qué pueda/deba ser el liderazgo y la dirección escolar (Murphy, 1994). En este contexto de cambios sustanciales en la configuración de los centros escolares y de continuas reformas, el papel tradicional de ejercicio del liderazgo se tambalea, para pasar a esparcirse por los demás agentes educativos. Deja de ser el cabeza de la pirámide, como el modelo burocrático anterior, para redefinirse como dinamizador de las relaciones interpersonales del centro y con una función de agente de cambio y recursos. Esto obliga a su vez a delegar responsabilidades a otros miembros (*empowering*), en favor de una toma de decisiones compartidas, como uno de los objetivos claves en la reestructuración.

Además en una situación en que los centros escolares están acercándose cada vez más a las demandas del entorno y padres, los líderes se ven forzados a preocuparse por ofrecer una buena imagen pública del centro, de modo que pueden atraer y retener a mayor número de alumnos. En una investigación sobre problemas de directivos noveles (Bolam, 1995), en que hemos participado, hemos notado, particularmente en el País Vasco y Cataluña, donde la disminución de alumnos es más acusada, la preocupación reiterada de los directores por la imagen pública del centro. Así nos decía un director que su *"escuela no se ha preocupado de ofrecer una buena imagen. El trabajo bien hecho se ha quedado dentro y no ha tenido trascendencia y eso ha sido malo para la escuela, que no se ha dado a conocer"*. Sin duda en la medida en que se está apostando progresivamente por una elección de los centros por los padres, como uno de los componentes del movimiento de reestructuración, obliga a los equipos directivos a tener una mayor relación con los padres y el entorno del barrio.

En una organización de los centros que básicamente ha permanecido invariable desde su creación en la modernidad, los centros escolares están siendo bombardeados con una plétora de requerimientos y demandas imposible de asumir en dicha organización; pues, como decía un director, cuando *"los compañeros piensan que los problemas en general son problemas del director"*, ésta se hace incorfotable. La reconversión/ reestructuración escolar se dirige a cómo alterar la organización burocrática anterior, para que los centros puedan funcionar en este contexto postmoderno.

Murphy (1994) delimita cuatro grandes dilemas de los directivos en la reestructuración escolar:

(a) *El dilema de la complejidad*: Algunos de los cambios en la configuración de los centros escolares (elección, descentralización, gestión a nivel de centro, inhibición de la administración)

están haciendo más complejo el papel de los directivos.

(b) *El dilema de la búsqueda*: Al no estar acostumbrados a trabajar de este modo se inicia una continua búsqueda de nuevas formas. Si ya en sí mismo el concepto de reestructuración es "amorfo", lo que engendra falta de claridad de lo que se pretende, hay -además- dificultades para encontrar alternativas futuras al *status quo* actual. Estas dos condiciones (un cuadro poco claro del futuro y la falta de capacidad para desasirse de las prácticas habituales), comenta Murphy, hacen que el directivo inicie una búsqueda de su nuevo papel.

(c) *El dilema del yo*: El directivo tiene conciencia de que ha de revisar su propia personalidad para resituarse en sus nuevas funciones. En efecto, el incremento de toma de decisiones de los profesores, la búsqueda de colaboración, la innovación centrada en la escuela, entre otros, engendran graves dilemas sobre su actuación como persona.

(d) *El dilema del rendimiento de cuentas*: Tener la responsabilidad última en el funcionamiento del centro, en un contexto de competencia entre centros, engendra la grave responsabilidad por que el centro marche del mejor modo.

Por otro lado, si bien una gestión basada en el centro incrementa la participación de los profesores en la toma de decisiones y, en menor medida, promueve el trabajo conjunto de los profesores en cuestiones de enseñanza; en los últimos años se han suscitado razonables dudas, desde el análisis de experiencias realizadas, sobre cómo la descentralización y autonomía no ha alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos. Como señala Elmore (1993: 40):

"Existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el curriculum, enseñanza, y aprendizaje de los alumnos".

Es evidente que una mera descentralización administrativa o curricular no genera por sí misma una mejora en los resultados de los alumnos, o sin limitarse a metas eficientistas, tampoco una mayor calidad educativa total. Es una expectativa poco realista creer que la descentralización provoque una mejora escolar. La Gestión Basada en la Escuela es un simple mecanismo o medio por el que se pueden tomar decisiones a nivel local del centro para implementar determinadas reformas que podrían aumentar la calidad educativa, sin existir una relación de medio-fin. Para que así sea se requieren un segundo conjunto de factores, y ante todo *"que el foco del cambio se dirija a cambios curriculares y prácticas docentes tanto como a las estructuras organizativas y procesos necesarios para apoyar tales cambios"* (Robertson, Wohlstetter y Mohrman, 1994: 3). Es más fácil limitarse a los procesos de trabajo y toma de decisiones sin centrarse en la propia práctica docente del aula. Si la adopción de un sistema de decisiones centrado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de calidad ofrecida, si no se combina con un foco claro en la mejora del curriculum y enseñanza.

LIDERAZGO PARA EL CAMBIO Y MEJORA

En último extremo nos importa, como señalábamos, el liderazgo como un facilitador del cambio en las instituciones educativas. Numerosas análisis de innovaciones han puesto de manifiesto el papel crucial que el equipo directivo ha tenido en su desarrollo exitoso. La

dirección y el liderazgo ejerce un relevante papel en la buena puesta en práctica de determinadas innovaciones, e influye en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización. Importa la "implicación" conjunta de los profesores en el proceso de cambio, como un factor clave del proceso del cambio educativo. Leithwood, Jantzi y Fernández (1993) entienden que la implicación de los profesores es una función dependiente de un conjunto de variables, algunas inmodificables (edad, género, experiencia anterior), y otras sin duda alterables, como aumentar la toma de decisiones de los profesores o el impacto que pueda ejercer el liderazgo en los miembros de la organización. La *Figura N1 1* identifica un conjunto de constructos (variables) y sus relaciones para explicar la implicación de los profesores en el cambio.

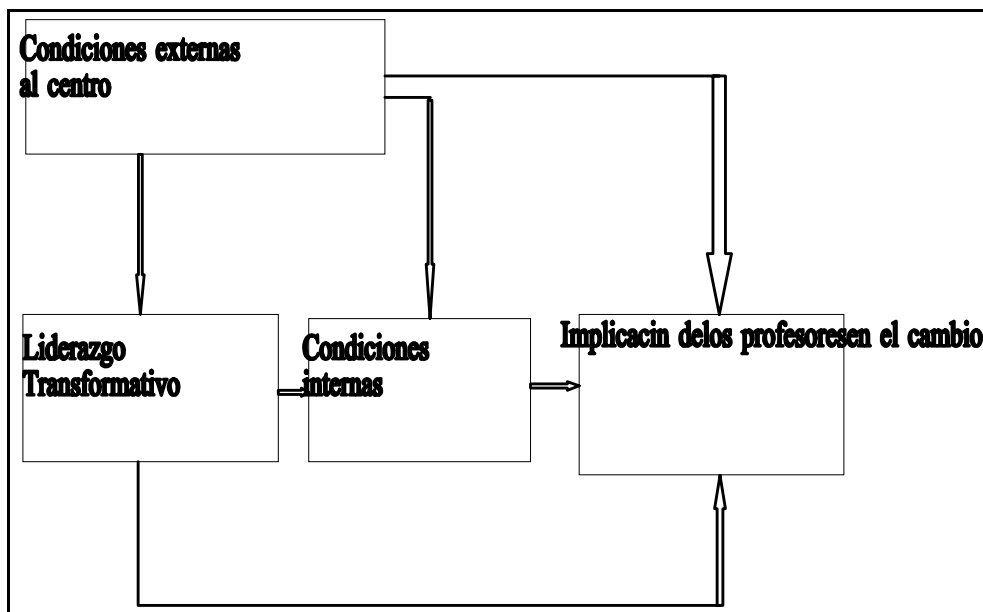


Figura N1 1: Modelo para explicar la progresiva implicación de los profesores en el cambio (Leithwood, Jantzi y Fernández, 1993: 38).

La implicación de los profesores en el cambio, aunque como concepto tiene una ambigüedad inherente (estado psicológico, y compromiso personal), en una visión amplia es dependiente principalmente de los tres factores que aparecen en la *Figura N1 1*. Las condiciones externas a la escuela se refieren al conjunto de factores que a nivel central, provincial o de la propia comunidad escolar prestan apoyo y condicionan al centro escolar y a los profesores. Entre las condiciones internas a la escuela se encuentran los fines (en la medida que los objetivos del cambio sean percibidos como compatibles con sus propios fines), la cultura de la organización, los nuevos programas, o recursos. El *liderazgo transformativo* ofrece una visión articulada de los fines de la organización generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la organización. El liderazgo ejercido de modo transformacional puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos.

Las tareas y prácticas de gestión (atender a todo el conjunto de rutinas y tareas que posibilitan que la escuela funcione diariamente) deben subordinarse a un sentido más amplio de la misión de la escuela. Leithwood (1994: 55) sostiene que "*ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión*."

(Pero) los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas". Cambios de primer orden (instructivos o curriculares) son una dimensión de la mejora de la escuela, pero para que los primeros se sostengan de modo estable, son necesarios cambios a nivel de organización. Esta segunda dimensión implica un liderazgo de otro tipo. Por eso el lema que se ha extendido en los últimos años es que cambiar significativamente implica reconstruir/reconvertir ("reestructurar" es el lema americano) los centros escolares como organizaciones.

Leithwood (1994: 53) propone el "liderazgo transformacional" como modelo en la reestructuración escolar, de modo que recoja las dimensiones significativas utilizadas en otras conceptualizaciones ("*aplicación global de todas esas dimensiones, dice, persistir en una o varias dimensiones del liderazgo e ignorar las restantes no nos conduce a ninguna parte*"). De este modo ha efectuado una buena síntesis (Leithwood, 1994: 57-60) de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años en la reconversión escolar en cuatro ámbitos: *propósitos* (visión compartida, consenso, y expectativas), *personas* (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), *estructura* (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y *cultura* (promover una cultura propia, colaboración).

Por su parte, Ainscow, Hopkins y otros (1994), en relación con un Proyecto de innovación ("Mejorar la calidad de la educación para todos"), en que se trata, en este caso, de capacitar al centro como totalidad para reconstruir las propuestas externas de acuerdo con sus propias prioridades, apoyadas por agentes de cambio externos, extraen un conjunto de proposiciones sobre las lecciones aprendidas acerca de qué factores asociados a las particulares condiciones de cada centro pueden contribuir a una cultura escolar favorable a un cambio entendido como mejora. Como una de las conclusiones señalan: En nuestro trabajo con los centros -dicen- hemos identificado de modo consistente que el modo como el liderazgo es conceptualizado y percibido en los centros es un factor clave para influir en la capacidad para hacer frente al cambio y entender la mejora. El liderazgo es, sin duda, una de los campos relevantes en la reforma, y para redirigirlo desde un modelo "transaccional" al "transformacional" encuentran como relevante: establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevante, entender el liderazgo como una función que puede ser ejercida por cualquier miembro, más que como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo, encontrar modos que faciliten el consenso sin implicar nunca impedir el pensamiento crítico.

Dentro del mismo proyecto de mejora, Ainscow y Southworth (1994), han delimitado cinco ámbitos de ejercicio del liderazgo: (1) *Tratar con la gente* para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas, (2) *Contribuir a generar una visión global* del centro, (3) *Dar el impulso*, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos, (4) *Ejercer de monitor del desarrollo*, y (5) *Establecer un clima* propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

En la realidad de un centro, sin duda, la vertebración y dinamización depende, comunmente, de cómo el equipo directivo ejerza o no una función de liderazgo (y no solo de gestión), especialmente cuando logra conjugar las tareas y prácticas propias de la dirección con un sentido más amplio de la misión de la escuela. Pero nos interesa acentuar cómo se implican otros profesores, que logran ir ejerciendo en su respectivo grupo o conjuntamente, a su modo, una función de liderazgo; es decir, en qué grado va siendo éste compartido. Por eso, aún siendo muy relevante las personas que en cada momento ocupan puestos directivos, al tener -en principio- mayores posibilidades de influencia, nos importa las redes y roles que, por ellos u otros, se van creando en escuela, de forma que agentes de cambio (incluidos agentes de apoyo externo) logran implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten

al centro para autorenovarse, generando -entonces- una "cultura institucional" propia del centro escolar, que sostenga su desarrollo futuro.

Una línea de autonomía creciente del Centro y del trabajo como acción conjunta exige un liderazgo vertebrador de la dinámica colegiada del centro, capaz de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Conocemos, como en parte ya hemos reseñado, algunas de estas condiciones internas que pudieran favorecer el desarrollo profesional de los profesores: oportunidades para aprender de otros colegas, compartir las responsabilidades entre todos los miembros del centro, tiempo y espacio para este tipo de tareas, promover y apoyar la mejora de las actividades del aula y conjunta del centro. A su vez exige una política curricular y de asesoramiento distinta. Pero por encima de todo, es preciso reconocerlo, existe una cultura en los centros (conjunto de prácticas habituales, creencias, y relaciones de poder) que impide, más allá de las limitaciones estructurales, este liderazgo múltiple de los profesores y profesoras. En último extremo al ser un factor dependiente del modo de trabajar y estar estructurada la organización, quizá por ello se piensa hoy que sólo una reconstrucción en profundidad de los centros escolares pudiera generar el desarrollo profesional y liderazgo de los profesores.

Referencias

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994): *School Improvement in an Era of Change: an Overview of the "Improving the Quality of Education for All" (IQEA) Project*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.
- AINSCOW, M. y SOUTHWORTH, G. (1994): *School Improvement: A Study of the Roles of Leaders and External Consultants*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- BOLAM, R. (dir.) (1995): *Los primeros años de dirección. Estudio comparado de cuatro países: Gran Bretaña, Noruega, España y Holanda*. Proyecto de Investigación perteneciente a E.N.I.R.D.E.M. (European Network for Improving Research and Development in Educational Management), en prensa.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1994): "Looking for Leadership: Another Search Party's Report", *Educational Administration Quarterly*, 30 (1), 77-96.
- DUNLAP, D. y SCHMUCK, P. (Eds.) (1995): *Women Leading in Education*. Albany, NY.: State University of New York Press.
- ELMORE, R.F. (1993): "School Decentralization: Who gains?, Who Loses?", en J. Hannaway y M. Carnoy (Eds.): *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FIRESTONE, W.A. (1995): "Leadership: Roles or Functions?", en K. Leithwood (Ed.).
- FULLAN, M. (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (Eds.) (1992): *Teacher Development and Educational Change*. Londres: The Falmer Press.
- FULLAN, M.G. y MILES, M.B. (1992): "Getting Reform Right: What Works and What Doesn't", *Phi Delta Kappan*, 73, 745-6.
- GILLIGAN, C. (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: F.C.E.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers, Changing Times. Teacher' Work and Culture in the Postmodern Age*. Londres: Cassell.
- HART, A.W.(1995): "Reconceiving School Leadership: Emergent Views", *The Elementary*

School Journal, 96 (1), 9-29

- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993): "Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project", *Cambridge Journal of Education*, 23 (1), 287-304.
- LEITHWOOD, K. (1994): "Liderazgo para la reestructuración de las escuelas", *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), 31-60.
- LEITHWOOD, K. (Ed.) (1995): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Londres: Kluwer.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D. y FERNANDEZ, A. (1993). *Secondary School Teachers' Commitment to Change: The Contributions of Transformational Leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- M.E.C. (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MILES, M.B. y EKHOLOM, M. (1985): "What is School Improvement?", en W.G. Van Velzen *et al.*: *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*. Leuven: ACCO, 33-67.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992): *La mejora de la escuela: Una primera demarcación del territorio*. IV Seminario sobre Desarrollo Curricular Basado en la Escuela. Sevilla: C.E.P., febrero, documento de trabajo, policopiado.
- MURPHY, J. (1991): *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*. New York: Teachers College Press.
- MURPHY, J. (1994): "Transformational Change and the Evolving Role of the Principal: Early Empirical Evidence", en J. Murphy y K.S. Louis (eds.): *Reshaping the Principalship: Insights from Transformational Return Efforts*. Newbury Park, CA.: Corwin, 20-53.
- NIETO CANO, J.M. (1993): *El asesoramiento pedagógico a centros escolares: Revisión teórica y estudio de casos*. Universidad de Murcia: Facultad de Educación de la Educación, tesis doctoral (inédita).
- NODDINGS, N. (1984): *Caring: A feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe internacional*. Barcelona/Madrid. Paidós/MEC.
- OGAWA, R.T. y BOSSERT, S.T. (1995): "Leadership as an Organizational Quality", *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243.
- ROBERTSON, P.J., WOHLSTETTER, P. y MOHRMAN, S.A. (1994): *Generating Curriculum and Instructional Innovations through School-Based Management*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- SARASON, S.B. (1990): *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SENGE, P.M. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SERGIOVANNI, T.J. (1992): *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMYLIE, M.A. y DENNY, J.W. (1990): "Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective", *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235-259.
- SMYLIE, M.A. (Ed.) (1995): "Teacher Leadership", monográfico de *The Elementary School*

Journal, 96 (1).

SYKES, G. y ELMORE, R.E. (1989): "Making Schools Manageable: Policy and Administration for Tomorrow's Schools", en J. Hannaway y R. Crowsom (eds.): *The Politics of Reforming-School Administration (The 1988 Yearbook of the politics of Education Association)*. Londres: Falmer Press, 77-94.

TYACK, D.(1990): "'Restructuring' in Historical Perspective: Tinkering toward Utopia", *Teachers College Record*, 92 (2), 170-191.