

LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO PROMOTORA DE LOS PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES

School managing as institutional plannings promoter

*La direction des établissements scolaires comme dynamisatrice
des projets éducatifs institutionnels*

Joaquín GAIRÍN SALLÁN
Universidad Autónoma de Barcelona

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 159-191]

Ref. Bibl. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN. La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 2004, 159-191.

RESUMEN: Los directivos tienen, como agentes de cambio, una tarea fundamental en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de los proyectos institucionales. Deben preservar los marcos de autonomía concedidos y administrar su gestión, fomentando el sentido del centro educativo como espacio de contextualización curricular, de desarrollo profesional, de promoción de la innovación y de desarrollo comunitario.

Definido su rol y competencias, el artículo desarrolla aspectos clave de su intervención: primar la visión global, liderar y no sólo gestionar y actuar, analizar y aprender de la práctica. Asimismo, enumera funciones y actividades específicas ligadas a su función dinamizadora y asesora.

La actuación de los directivos como agentes de cambio se apoya, por último, en la promoción y desarrollo de una cultura de la colaboración y en la ética personal y organizacional.

Palabras clave: dirección escolar, proyectos institucionales, autonomía escolar, agente de cambio, función asesora, liderazgo colaborativo, ética personal, ética organizacional.

SUMMARY: Managers have, as change drivers, a fundamental task in planning processes, execution and evaluation of institutional projects. They must preserve conceded autonomy frames and administrate their managing, promoting the sense of the education centre as a place of curricular contextualisation, of professional development, of innovation promotion and of communitary development.

Once their role and competencies are defined, the article develops the key issues of their intervention. Focus on the global vision, lead and not only manage and act, analyse and learn from experience. At the same time, managers list functions and specific activities linked to their dynamising and assessing role.

The play of the managers as change drivers is supported, lastly, by promotion and development of a collaboration based on culture and by personal and organisation ethics.

Key words: school managing, institutional projects, school autonomy, change drivers, assessment task, collaborating leadership, personal ethics, organisational ethics.

RÉSUMÉ: Les provisoires des établissements éducatifs doivent, comme agents pour le changement, développer un rôle fondamental dans les processus de planification, développement et évaluation des projets institutionnels. Ils doivent maintenir l'encadrement d'autonomie institutionnelle obtenue et aussi gérer leur administration, à partir de la mission de l'établissement comme un espace de contextualisation du curriculum, de développement professionnel, de promotion de l'innovation et de développement communautaire.

Une fois leur rôle et leurs compétences ont été précisées, ce texte veut développer des aspects clé par rapport a leur intervention: favoriser un approche globale, liderer et pas seulement gérer et réaliser, analyser et apprendre des pratiques. Au même temps, on identifie des fonctions et activités spécifiques pour ce qui concerne leur rôle de dynamisation et orientation.

Les actions des provisoires scolaires comme agents pour le changement sont soutenues, enfin, par la promotion et le développement d'une culture de la collaboration et aussi par une éthique personnelle et organisationnelle.

Mots clef: direction scolaire, projets institutionnels, autonomie scolaire, agents pour le changement, fonction d'orientation, leadership collaboratif, éthique personnelle, éthique organisationnelle.

Los estudios sobre dirección escolar son abundantes en cantidad y calidad dentro y fuera de nuestro país. Han abordado las temáticas relacionadas con su naturaleza (modelos de dirección), ejercicio (selección, acreditación, formación, funciones y perfiles, trabajo en equipo), y efectividad; también, temas vinculados

como la dirección y el género, los directivos de segundo nivel (jefes de estudios, administradores...) o el desarrollo de actividades específicas (evaluación institucional, promoción del clima y cultura...).

La mayoría de las aportaciones son muy generales y pocas veces descienden a aspectos concretos y menos a presentar estrategias que vinculen y hagan posible combinar la teoría con la práctica. Mucho se ha escrito sobre qué hacen los directivos y qué deben hacer, pero poco se ha dicho sobre cómo lo deben hacer.

Quizá una de las actividades menos analizadas ha sido su vinculación con la promoción y desarrollo de los planteamientos institucionales. Se asume la importancia de éstos para el desarrollo de las organizaciones educativas y se piensa en ellos como una construcción colectiva, pero se soslaya el análisis más pormenorizado que profundiza en los mecanismos y las personas que posibilitan el que precisamente sean una construcción colectiva que orienta y da sentido al quehacer institucional.

Cabe señalar que la gestión y promoción de los planteamientos institucionales no suele mencionarse explícitamente como una problemática asociada al desempeño de la función directiva ni es un tema de investigación (véase Lorenzo, 1994: 56), si bien puede relacionarse con problemáticas que sí se mencionan como «la colaboración» o a problemas de investigación centrados en el liderazgo del director como facilitador de la mejora e innovación. También se cita, a menudo, la definición de políticas y los objetivos como una de las actividades del liderazgo más asociadas a la calidad educativa.

La vinculación de la dirección con los planteamientos institucionales se evidencia de nuevo y de diferentes maneras a lo largo del estudio referencial (Beltrán de Tena y otros, 2004).

- Desde el factor «funciones del liderazgo» se incluye un ítem que se refiere a la creencia de una visión coherente y global de la escuela y la enseñanza en toda la comunidad escolar.
- El factor tercero, dedicado al conocimiento del contexto, incluye explícitamente referencias a los documentos institucionales.
- El factor cinco, referido a la optimización de la enseñanza, incluye la implicación de los directores en la valoración de los proyectos y su incidencia en el aula. Se señala, asimismo, la necesidad de potenciar los instrumentos de planificación institucional de la enseñanza con espacios que, perdiendo la dimensión formalista y burocrática, recuperen su función de previsión del quehacer escolar.

Se sitúan así a los directivos¹, considerados como los promotores y responsables del trabajo colectivo, como dinamizadores del proceso educativo. Nos interesa

¹ Pensamos más en la dirección como tarea colectiva, abordada como actividad coordinada de varias personas, que como la acción individual de una sola persona, por competente que sea.

su trabajo pero sobre todo el que sean efectivos; esto es, que tengan impacto y ello tiene que ver con la concreción y ejecución de proyectos. Su incidencia puede ser directa (incidencia en las tareas o personas que las deben desarrollar) o indirecta, a partir del influjo que ejercen en el diseño organizacional, vinculándose, respectivamente, a los procesos o a la estructura y diseño.

Se justifica, por tanto, que tratemos de profundizar, a partir de los datos del estudio realizado, algunas consecuencias y derivaciones que se pueden realizar respecto a esta temática.

1. LOS PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES COMO REFERENTES DE UN MODELO DE ESCUELA

Los planteamientos institucionales, entendidos como la explicitación que hacen las instituciones educativas de sus compromisos respecto al proceso educativo, concretan un modelo de centro y una forma de gestionar los procesos formativos. Referenciarlos nos exige revisar los procesos de descentralización/autonomía institucional y su grado y nivel de realismo.

Una parte importante de los debates que se suscitan en educación provienen de la falta de acuerdo sobre el *modelo de escuela* que se desea. Recordamos que la OCDE (2000) describió en un documento interno seis escenarios en los que puede desembocar la educación: la continuidad del sistema burocrático, la extensión del modelo de mercado, las escuelas como centros de cohesión social, las escuelas como organizaciones orientadas hacia el aprendizaje, el escenario de la desescolarización y el escenario del abandono de la escuela. También, la reinterpretación de los mismos realizada por Marchesi y Martín (2002: 349-352) cuando mencionan el Modelo burocrático tradicional (centralista, normativo, altamente estructurado y centrado en el aula), el Modelo liberal-competitivo (dependiente de iniciativas y centrado en la imagen externa) y el Modelo comunitario (contextualizado y que considera el apoyo de comunidades de aprendizaje plurales e interconectadas).

Más allá de preguntarse cuál es el modelo deseable, el posible o el real, se puede señalar que el Modelo burocrático tradicional es altamente vigente; mientras que en el contexto inglés y a partir de los años 80 aparece el Modelo liberal-competitivo. El Modelo comunitario no tiene una implantación real y generalizada en ningún contexto, pero se apunta como una clara línea de cambio hacia la mejora educativa. En esta línea se sitúa la acción de ayuntamientos con el Proyecto ciudad, el trabajo en redes y su reflejo en el trabajo en las aulas.

La opción por uno u otro de los modelos incluye valores de partida distintos y formas diferentes de entender el funcionamiento de los centros educativos, el rol de los directivos o las vinculaciones con el entorno, por ejemplo.

La asunción y desarrollo de los planteamientos institucionales o proyectos de centro, concretados como Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, reglamentos normativos propios, Planes de mejora, etc., son propios del Modelo liberal y del Modelo comunitario, que exigen una mayor contextualización de la

educación y que la buscan a través de los procesos de descentralización y autonomía institucional.

El nacimiento y desarrollo de los sistemas educativos iniciado en el siglo XIX ha sido desigual en los diferentes países pero, en cualquier caso, se da en todos ellos y a partir de la Segunda Guerra Mundial una cierta tendencia a la nacionalización (de hecho, se refiere a *sistemas nacionales de educación*), a la burocratización y a la uniformidad. De hecho, los sistemas escolares refuerzan el Estado nación, como una estructura política que necesita una realidad configurada por el progreso industrial, el apogeo del mercado y el crecimiento de los núcleos industriales y las ciudades.

La democratización de las sociedades, la necesidad de respetar las particularidades sociales y culturales próximas y el principio de equidad (distribución no igualitaria y en función de las necesidades existentes) dan soporte a un cambio de tendencia que se concreta en procesos de *descentralización y desconcentración* y en un aumento de la *autonomía institucional*. Se trata de adecuarse a otro tipo de sociedad (postindustrial, de «tercera ola», o a la denominada sociedad del conocimiento), caracterizada por el dinamismo sociocultural y económico, la convivencia de diferentes valores y la necesidad de alta formación para los ciudadanos.

Los argumentos a favor o en contra que soportan el proceso de centralización-descentralización y la autonomía institucional son diversos. No obstante, hablar de ventajas e inconvenientes, razones de eficiencia o racionalidad no dejan de ser proposiciones utilizadas oportunamente por distintas orientaciones políticas. El debate es eminentemente político-económico y enlaza con circunstancias socio-culturales-históricas que obligan a considerarlo como algo dinámico, sujeto a cambio. Pese a ello *la autonomía como aspiración* ha sido percibida.

Cabe señalar, no obstante, que se da una disfunción importante. Y es que la autonomía continúa siendo más un discurso que una práctica potenciada y con apoyo. Ha habido avances en la autonomía curricular (aunque se haya visto muchas veces ahogada y anulada por comportamientos administrativistas y organizativos de tendencia uniformadora), pero han sido pocos y testimoniales en la perspectiva organizativa, económica y de representación.

Las esperanzas que hacían suponer que un nuevo marco de trabajo podría incidir en temas como el desarrollo profesional, la contextualización del currículum, la potenciación de la innovación o una mayor y mejor respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, se sienten defraudadas cuando se comprueba lo poco que se ha avanzado en temas relacionados con el agrupamiento de alumnos, la flexibilización de horarios, la presencia de metodologías activas o la generalización de equipos de profesores que trabajan de manera colegiada. En este análisis tiene sentido hablar de *la autonomía como frustración*.

La Memoria de la Sección primera de la Conferencia Nacional de Educación realizada en Cataluña (2002), desarrollada durante el período 2001-2002 y dedicada a la descentralización y autonomía de los centros, no asume una situación tan

pesimista, recogiendo desarrollos que ha tenido la autonomía en los ámbitos académicos, financieros y administrativos.

Algo hemos avanzado, pero, ¿es significativo para asumir y declarar un aumento de la autonomía institucional? La respuesta es claramente negativa si tenemos en cuenta, sobre todo en la escuela pública, las dificultades existentes para establecer y mantener proyectos pedagógicos propios, contextualizados e innovadores. La imposibilidad de incidir en la selección o cambio del profesorado, la consideración de los proyectos pedagógicos sólo como una exigencia administrativa, la tendencia uniformadora de la Administración en el reparto de recursos, su excesiva preocupación normativa u otras actuaciones son la prueba de lo mucho que falta para avanzar.

El problema de fondo es la falta de delimitación de la autonomía que deseamos y queremos, tal y como manifiesta el diagnóstico mencionado:

Se expresa reiteradamente, especialmente por parte de los docentes y otros profesionales de la educación, que cabe decidir entre todas las instancias, estamentos, centros educativos, Administración y entidades locales, qué autonomía se desea y también analizar si en cada una de estas partes existe la capacidad y la voluntad de proporcionarla y aceptarla. Se señala, también, que es necesario definir en común el papel de cada instancia, de acordar los límites y de aumentar la confianza recíproca (Conferencia Nacional de Educación. Sección primera).

De hecho, el refuerzo que se hacía de la dirección escolar en la LOCE (mayores competencias) y su forma de elección (con intervención directa de las administraciones educativas) más bien señalan la tendencia a mermar la autonomía institucional y a aumentar el control por parte de autoridades externas. También se pueden situar en esta línea la tendencia a uniformar los PCCs de centro o el establecimiento de la reválida. Se habla así de la autonomía como *¿una ilusión perdida?*

La batalla de la autonomía no está perdida si la voluntad política existiera. Los nuevos responsables de la Administración Educativa tienen un gran reto al respecto. Aunque sea de una manera lenta, pero firme, resulta imprescindible avanzar en temas como la selección y control del profesorado por centros o zonas, una mayor intervención de los centros en la adquisición de material no fungible, mayor agilidad en los procesos burocráticos, potenciación y apoyo a iniciativas de innovación u otros. En definitiva, generar y ampliar los espacios de acción, de reflexión, de debate y de intercambio de experiencias, al mismo tiempo que una extensión de los procesos de evaluación, ajuste y compensación de las desigualdades que permita respetar el principio de equidad como colateral al de autonomía.

La autonomía, por último, no se puede separar del concepto de participación, ni del de la evaluación y el control social sobre el funcionamiento de los centros educativos. Comporta pues una delimitación de competencias y la consecuente articulación de responsabilidades.

Los *planteamientos institucionales* recogen y resaltan en este contexto las ilusiones, las esperanzas, las disfunciones y los errores que genera la indefinición del

modelo de escuela que deseamos y las contradicciones en el sentido, carácter y amplitud que se quiere dar a la descentralización educativa y a la autonomía institucional.

Representan, por una parte, una opción del sistema y centros educativos por la construcción curricular descentralizada; por otra, un compromiso institucional por el cual se explicitan los compromisos que las diferentes personas asumen de una manera consensuada y coordinada. Se actúa así democráticamente al hacer público el conjunto de intenciones que subyacen en la actividad de los centros, al mismo tiempo que se facilita el proceso de participación de los responsables y ejecutores de la actividad educativa.

Sin embargo, no podemos decir después de varios años que hayan conseguido, en términos generales, una educación más comprometida con el contexto y destinatarios ni logrado una mayor implicación del profesorado. Aportaciones anteriores justificaban lo lejos que estamos de una educación para la ciudadanía (Gairín, 2002a y b), del carácter poco diferenciado y contextualizado de los proyectos institucionales (Gairín, 2004a) y la baja presencia de una cultura de colaboración en los centros educativos (Gairín, 2000), aunque algo se haya avanzado.

El estudio de referencia (Beltrán de Tena y otros, 2004) identifica alguna explicación al respecto. Así, señala que la normativa es percibida como excesivamente detallista que, además de quitar flexibilidad, impide llevar a cabo proyectos propios (factor 2, del conocimiento del contexto).

Responder a cuestiones como las planteadas exige una revisión de los proyectos de centro desde nuevas perspectivas. Así, parece importante explorar, potenciar y apoyar alternativas valiosas a la tendencia a la estandarización que se extiende, como puedan ser las escuelas inclusivas, las escuelas aceleradoras, las comunidades de aprendizaje u otras. Se abre con ellas un horizonte de esperanza en relación a los procesos de escolarización, al constituir proyectos que pretenden construir una escuela para todos en función de las posibilidades de cada uno.

La realización efectiva de los planteamientos institucionales exige avanzar en esa dirección, superando las disfunciones entre el modelo de escuela, la autonomía concedida y la autonomía asumida y realizada. Supone, por otra parte, incidir en el marco en el que tienen sentido y adquieren contenido, debatiendo sobre propuestas como las contempladas en el Cuadro 1.

CUADRO 1

Medidas del sistema educativo sobre el modelo de escuela (Gairín, 2004).

1. Se hace necesario definir cuanto antes y entre todas las instancias (estamentos, centros educativos, Administración y entidades locales) la autonomía que se desea y la capacidad y voluntad de asumirla. Paralelamente se ha de trabajar para mejorar los niveles de confianza mutua.
2. La posibilidad de extender las competencias de los ayuntamientos es una necesidad, que debe acompañarse de la posibilidad de mancomunar servicios cuando hablamos de ayuntamientos pequeños y de establecer distritos si pensamos en grandes poblaciones.
3. El aumento de la autonomía de los centros educativos ha de ir acompañado de un refuerzo positivo de todos los órganos de participación y de una mayor posibilidad de intervención en la definición de criterios y perfiles en la provisión de plazas y en la reestructuración de sus plantillas de acuerdo con las necesidades del mismo centro.
4. El desarrollo y cumplimiento de los proyectos educativos y curriculares ha de contar con la necesaria autonomía en la organización escolar, que permita aplicar lo que propugnan, dentro de la normativa general aplicable y de acuerdo con el consejo escolar.
5. La autonomía curricular ha de incorporar actuaciones que hagan real la inserción de la institución en el entorno y el aprovechamiento de todos sus recursos sociales, culturales y económicos. También ha de facilitar el desarrollo de acciones de innovación y el estímulo de la investigación educativa, a partir de la propia práctica y de la formación permanente del profesorado vinculada a la propia práctica.
6. Es urgente constituir comisiones permanentes de escolarización por zonas, con la participación de las administraciones locales encargadas de gestionar a lo largo del curso el proceso de admisión, matriculación e incorporación de alumnos nuevos en todos los centros del territorio.
7. Establecer medidas de discriminación positiva (ratios más bajas, más recursos humanos, materiales, formativos, más flexibilidad organizativa...) dirigidas a los centros educativos que, por razones de tipo cultural o social, acogen un porcentaje elevado de usuarios con dificultades para aprender o con necesidades educativas especiales.
8. Revisar la noción, identidad y funciones de los servicios educativos de apoyo a los centros con la finalidad de actualizarlas y adecuarlas a los nuevos marcos escolares y sociales y a los nuevos requerimientos de los centros educativos.
9. Desarrollar y apoyar proyectos específicos con recursos específicos, que podrían incluir adscripciones del profesorado. La adscripción a los centros, con el compromiso de asumir el proyecto institucional, sería después del establecimiento de un concurso y la selección con intervención de personas de la Administración y de los centros.
10. Reforzar la implantación de itinerarios educativos entre Primaria y Secundaria, evitando nuevos procesos de matriculación cuando el alumno se cambie de centro.

Exige, asimismo, soslayar o disminuir algunos de los peligros que acechan al proceso y que se refieren a una pérdida del compromiso del Estado con la educación y a su instrumentalización política.

La autonomía no debería entenderse ni utilizarse para disminuir la responsabilidad del Estado en la calidad educativa. A menudo la extensión de la autonomía supone la asunción de que las políticas generales pasan a ser definidas como políticas propias de cada centro. Bajo este último enfoque la autonomía entendida inicialmente en términos políticos se desplaza hacia un gerencialismo fruto de la supuesta necesidad de tecnificar los procesos de participación y de la necesidad de mejorar la especialización de los agentes que intervienen.

La concesión de la autonomía al profesorado y a los centros supone devolver a la sociedad y enseñantes ámbitos de decisión; pero, al mismo tiempo, los responsables políticos se inhiben de su compromiso de responder por el funcionamiento de las instituciones públicas y los efectos del sistema en su conjunto. La responsabilidad siempre unida al control pero en este caso no se define dónde reside el control, con lo cual no se sabe si la autonomía es capacidad efectiva de decisión, un modo de nombrar los márgenes de maniobra que les quedan a profesores o centros o mera autarquía económica (Varios, 2003: 97).

Igualmente, cabe resaltar algunas de las contradicciones en que vive la autonomía real. Por una parte, se solicita un marco administrativo y político más flexible, sin considerar que muchas veces este espacio de mayor capacidad de decisión se ha puesto al servicio de la ideología liberal. Así, la lógica pedagógica, que busca una mayor autonomía para adaptar la acción educativa al contexto, ha sido subsumida, cuando no instrumentalizada (aunque sea de una manera muy sutil) por la lógica política que se impone bajo presupuestos que buscan la calidad por la competitividad y que a la postre han roto el carácter de la educación como espacio de convivencia entre diversas ideologías y clases sociales.

Respecto a la realidad y posibilidad de los planteamientos institucionales, la visualización que se hace de los centros educativos como realidades dispersas con una amplia variedad de actividades y desarticulación entre las distintas propuestas justifica aún más su presencia, que puede servir para cohesionar pensamiento y acción y dar un sentido común dentro de la diversidad. Así, nos parecen relevantes hoy en día asignaciones como las siguientes referidas al Proyecto de Centro:

- Armoniza la diversidad, a partir de la creación y potenciación de ámbitos de coherencia y tolerancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Sirve de marco referencial para el trabajo en equipo, poniendo los marcos y especificando las condiciones, a veces, en las que se debe realizar. En este sentido, promueve las condiciones para los procesos de negociación y el establecimiento de modalidades de trabajo participativo y colaborativo.
- Democratiza la educación al explicitar y comprometerse respecto a las intencionalidades educativas que persigue la intervención formativa.

- Crea ámbitos de negociación para la toma de decisiones.
- Posibilita y potencia los procesos de reflexión e investigación sobre la práctica².
- Propicia un modelo de autoevaluación formativa de carácter institucional que orienta la autorregulación del centro.

La elaboración y desarrollo de proyectos propios debería así salir del dominio de lo burocrático y entrar en su función de dinamizar la actividad institucional. Considerados como algo contextualizado y flexible, pueden hacer del centro y de sus unidades organizativas un proyecto coordinado y coherente de estructuración de las prácticas cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es absurdo buscar soluciones uniformes para realidades heterogéneas. No es ni puede ser lo mismo dirigir centros rurales, urbanos, de diferentes etapas educativas y con alumnado de diferente procedencia. Cada realidad debe partir de unos recursos y plantearse estrategias de intervención diferentes en función de los destinatarios (usuarios y contexto).

La reconstrucción de los centros educativos a partir de los planteamientos y propuestas que se asuman exige una revisión a fondo de las leyes y normativas existentes, proponiendo nuevas miradas y asumiendo compromisos concretos. Particularmente, se considera sensible la atención que merece el derecho a la educación (replantando los procesos actuales de admisión de alumnos en los centros o el impulso de acciones vinculadas a la escuela inclusiva, por ejemplo) o el impulso a la gestión participativa y democrática (con referencia a la revitalización de los consejos escolares de centros y territorio o a una mejor delimitación del papel de las AMPAs y de otras asociaciones).

No podemos obviar, por último, la referencia al aprendizaje que tenemos acumulado sobre las innovaciones que se han ido promoviendo y que hablan de la necesidad de respetar la contextualización de las acciones, el tener siempre como referente al alumno, la importancia del profesor/a como profesional y miembro de un equipo, la necesidad de dotarse de un método de trabajo y el mantenimiento de la perspectiva social (Gairín y Darder, 2001); también de que el éxito es el resultado de compromisos externos e internos.

2. LA DIRECCIÓN COMO AGENTE DE CAMBIO EN LA PROMOCIÓN DE LOS PROYECTOS DE CENTRO

Todo proceso de cambio exige la implicación de diferentes profesionales que pueden actuar como dinamizadores del cambio o como destinatarios del mismo. Surge así el *agente de cambio* como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos

² Sin que ello signifique confundir lo que son proyectos de investigación educativa y proyectos educativos institucionales (véase CAPOSALÉ y SANZ, 2004).

los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

El agente de cambio o referente institucional es aquel profesional con capacidad para influir en la gente y de promover el cambio, que debidamente preparado actuará sobre el entorno para conducir y posibilitar la implantación del cambio planificado (Pont y Teixidor, 1997: 70).

El agente de cambio, que puede contar o no con asesoramiento externo, *actúa* sobre la estructura, tecnología, ambiente o las personas para facilitar la implantación del cambio deseado.

Favorecer los cambios en sí mismo y en los comportamientos de las personas supone asegurar los recursos necesarios y reconocer y actuar sobre las manifestaciones y comportamientos que reflejen tanto el bienestar como la reactividad.

La actuación sobre las personas refuerza el rol facilitador del agente de cambio. Cabe proporcionar a las mismas información, consejos, acompañamiento y otras acciones (participación, apoyo ante las dificultades, motivación...) dirigidas a que tomen conciencia sobre el cambio a realizar y las necesidades del mismo.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas; algunas de ellas podrían hacer referencia a: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo...) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos...).

Sus *competencias generales* podrían ser algunas de las mencionadas por Pont y Teixidor (2002: 70):

- Competencia para comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.
- Competencia para actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.
- Competencia para conocer y comprender ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.
- Competencia para liderar y para influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Competencia para la planificación y desarrollo de estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Competencia para efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Las personas que deben liderar los cambios deben tener gran parte de las competencias mencionadas. Deben, además, ser un ejemplo y referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando así su credibilidad y con ella la aceptación y la autoridad moral para impulsarlo. Igualmente, es indispensable que el agente de cambio demuestre voluntad, la fuerza necesaria y la convicción para vencer los obstáculos que se vayan presentando. No se trata de realizar actos de fe, sino de estar íntimamente persuadido de que el cambio a efectuar es positivo para las personas y la organización.

Pero más allá de caracterizar al agente de cambio o señalar referentes para su actuación y formación, nos parece importante resaltar criterios que guíen su intervención. Remarcamos, al respecto, tres significativos:

a) *Primar la visión global*

Se precisan visiones globales (la calidad está en el total y no sólo en las partes), compromisos generales y dinámicas de visión global. La estrategia de dividir y gestionar los centros educativos por «trocitos» ya no tiene sentido. Puede servir para gestionar (sirve para consolidar y controlar, cumpliendo así su misión), pero no para avanzar.

Esta visión global ya fue mencionada por Beare, Caldwell y Millikan (1992), quienes abogan por analizar las generalizaciones sobre la acción directiva superando así los estudios de dirección que durante muchos años se han centrado en parte de su actividad y obviado las interrelaciones existentes.

La idea de un liderazgo global también es mencionada por Kreitner y Kinicki que especifican las necesidades de desarrollar habilidades globales si los líderes quieren ser eficaces en contextos multiculturales (Cuadro 2).

El liderazgo global no es lo mismo pero puede relacionarse en algún sentido con el liderazgo estratégico, presentado por Ansoff en su obra de 1997 y con fundamentos eficientistas y tecnológicos al vincularse a la «dirección por objetivos». No obstante, puede enlazar con la idea de liderazgo global, ya que exige poseer un pensamiento estratégico que le permita anticiparse a los cambios, a partir del análisis de escenarios, y que facilita su adaptación a situaciones diversas.

CUADRO 2
 Habilidades propias de los líderes globales referidas a contextos multiculturales
 (Kreitner y Kinicki, 1996: 46)

Habilidad	Descripción
Perspectiva global	Ampliar la atención de uno o dos países a una perspectiva empresarial global.
Interés cultural	Familiarizarse con muchas culturas.
Apreciación de las sinergias culturales	Aprender la dinámica de las situaciones multiculturales.
Adaptabilidad cultural	Ser capaz de vivir y trabajar eficazmente en muchas culturas diferentes.
Comunicación transcultural	Comprometerse con la interacción transcultural de cada día, sea en su propio país o en uno ajeno.
Colaboración transcultural	Trabajar eficazmente en equipos multiculturales en los que todos son iguales.
Adquisición de experiencia en el extranjero	Ascender en la carrera laboral yendo de un país a otro, en lugar de aceptar con frecuencia trabajos en el propio país.

b) *Liderar y no sólo gestionar*

Suponemos tener y funcionar por proyectos. Su realización plantea, no obstante, dos cuestiones relacionadas pero no siempre coexistentes. Por una parte, cabe hacer frente a la complejidad desarrollando los compromisos de manera adecuada; se trata de poner un toque de orden y coherencia a su desarrollo; esto es, de gestionar. El liderazgo, por el contrario, se ocupa del cambio y quizá por esto se ha hecho importante en una época de continuas y evolutivas realidades.

Dos funciones tan diferentes como las mencionadas –ocuparse de la dificultad y ocuparse del cambio– determinan las actividades típicas y diferenciadas de la gestión y del liderazgo. Así, la gestión trata, mediante la planificación y su desarrollo de organizar la práctica y garantizar su ejecución. El liderazgo, por el contrario, debe empezar por promover una visión compartida, base para la definición de las estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Si en el primer caso son importantes los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control), en el segundo será fundamental la potenciación y desarrollo de una nueva cultura y con ella la atención de las emociones y sentimientos de todos los implicados.

Bonet y Zamoro (1996), cit. Lorenzo (2001: 70), también enfatizan en la diferenciación establecida (Cuadro 3).

CUADRO 3
El gestor y el líder

El gestor	El líder
Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final.	No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo.
Procura limitar las opciones.	Tiene un compromiso personal con los objetivos.
Evita soluciones que puedan ser conflictivas.	Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.
Es un hábil controlador administrativo y financiero.	No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar.
Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales.	Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente.
Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.	Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

Así, los líderes precisan, en expresión de John P. Kotter:

- Fijar una orientación en contraste con planificar y presupuestar. Un proceso de planificación será útil en la medida en que permita comprobar la realidad en las actividades de fijación de la orientación, ayudando a identificar qué planificación es esencial y cuál es irrelevante.
- Coordinar a las personas en contraste con organizar y dotar de personal. La coordinación incluye la delegación en personas, positiva siempre y cuando tengan clara una sensación de dirección (así, se sentirán menos vulnerables) y porque es menos probable, con la condición anterior, que la iniciativa de una persona sea detenida por conflicto con otra.
- Motiva a las personas en contraste con controlar y resolver problemas. Las redes de relaciones informales con vínculos fuertes, como los que se encuentran en organizaciones con culturas saludables, ayudan a organizar las actividades de liderazgo de forma muy similar a la que emplea la estructura formal para organizar las actividades de gestión.
- Crear una cultura de liderazgo. Normalizar una cultura centrada en el liderazgo es la máxima expresión del liderazgo. De hecho, se asume la necesidad de preparar y desarrollar las capacidades y habilidades de aquellas personas que tienen un potencial de liderazgo, facilitando oportunidades.

El liderazgo a promover debe ser un liderazgo transformacional que supere la situación de bloqueo que actualmente se da en los centros educativos. De hecho,

la variedad de situaciones que se dan en los centros y la dificultad real de superar una situación confusa y difusa explica la idea de Lorenzo (2001: 104) de que los cargos directivos ejercen, más bien, un liderazgo llamado defensivo, reactivo o de supervivencia, dado que los problemas son tantos, las percepciones sobre su tarea tan negativas y la soledad con la que se encuentran tan grandes, que sólo pueden reaccionar ante lo que continúa y desbocadamente les viene encima. Esta misma realidad es la que permite hablar, de hecho, de un antiliderazgo, al situarse en el lado contrario de lo que habitualmente se describe de los líderes.

También es deseable que se centre en aspectos de enseñanza-aprendizaje. La noción del director como líder instructivo o pedagógico queda asociada para López y otros (2003: 300) al desarrollo de la investigación sobre las escuelas eficaces, haciendo referencia a funciones centradas en:

- Animar y supervisar el trabajo de los profesores en las aulas.
- Ser portavoces y formadores de métodos documentados como eficaces por este tipo de investigación.
- Liderar un clima de trabajo colaborativo entre el profesorado.

De hecho, y desde una perspectiva crítica, el liderazgo pedagógico pretende lograr que el profesorado se convierta en un profesional reflexivo que analiza colaborativamente las prácticas escolares vinculadas a los contextos sociales y políticos de referencia. Desde este punto de vista, el liderazgo más que una práctica más o menos compartida y orientada a la eficacia y eficiencia escolar estaría dirigido a «estimular el debate dentro de la comunidad escolar en torno al currículo y los propósitos más amplios de la escuela» (Hattam y otros, 1999: 9); su finalidad sería la asunción colectiva de manera comunitaria del funcionamiento institucional.

Por su parte, Lorenzo (2001: 104) considera el liderazgo pedagógico como un paso intermedio entre el liderazgo defensivo y el transformacional mencionado. Potenciarlo nos permite avanzar en tres ámbitos:

- Recogiendo la tradición del liderazgo visionario, al construir, desarrollar y transmitir una visión compartida del tipo de educación que caracteriza el centro y la visión que la comunidad educativa trata de desarrollar.
- Gestionar eficazmente la instrucción y el currículo, conociendo la realidad de cada aula, los criterios metodológicos y los estilos de evaluación del centro, cuidando las variables organizativas potenciadoras o inhibidoras del trabajo en el aula.
- Proponiendo un clima de relación y de comunicación positiva entre los miembros, generando expectativas elevadas del profesorado y del estudiantado.

Avanzar en esta dirección es coherente con el desarrollo de una nueva cultura que preste una mayor atención a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes, rompiendo así tradiciones y prácticas contrarias. Recordamos, al respecto, como Gimeno (1995) concluye en su estudio que los

directivos no parecen demostrar especial interés por implicarse en tareas relacionadas con la administración externa, la conducta de los alumnos o el desarrollo profesional de los profesores. Por el contrario, manifiestan mayor interés en tareas relativas a programas (planificación, desarrollo y evaluación), gestión del personal y burocracia interna.

Trabajar en una dirección más pedagógica supone asumir compromisos concretos. Así, por ejemplo, el Marco para una Buena Dirección establecido por el Ministerio de Educación de Chile especifica como un objetivo en lo pedagógico el

Formular, hacer seguimiento y evaluar metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación, también organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.

Supone, asimismo, una reestructuración de las tareas directivas (Cuadro 4).

CUADRO 4
Organización de las tareas directivas según Hughes (Peters y Slegers, 1996: 604)

Orientación interna	
Cercano al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer objetivos educativos. • Organizar el método de trabajo del año en curso. • Dedicar una parte del tiempo total de enseñanza para ser utilizado por las escuelas como se considere necesario.
Lejano al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo entrevistas evaluativas. • Llevar a cabo entrevistas de selección y despido con la plantilla de profesores. • Asignar tareas a cada profesor. • Llevar a cabo entrevistas de selección y despido con los empleados no relacionados con la enseñanza.
Orientación externa	
Cercano al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la renovación de los métodos educativos. • Estimular la participación de los padres. • Contactar con las escuelas que proveen alumnos.
Lejano al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de normas de participación en las juntas. • Contactar con el consejo en asuntos personales y materiales. • Concertar los permisos del edificio escolar. • Establecer contactos con el Ministerio.

Actuar en y desde lo pedagógico supone, en último extremo, diluir el liderazgo personal y el liderazgo del grupo e incluso pensar en su sustitución por la aparición de profesionales conscientes y responsables de su trabajo y de comunidades educativas comprometidas con el proceso formativo.

Es preciso caminar hacia una progresiva redistribución del liderazgo que incluya no sólo el profesorado que no desempeña cargos de gestión, sino también a las familias, a ciudadanos de la comunidad y a los propios alumnos, cuyo liderazgo en relación a sus compañeros es uno de los recursos educativos más infrutilizados.

La comunicación, el diálogo y la resolución de conflictos entre iguales son el mejor indicador de una educación cívica (San Fabián, 2003: 2).

Una alternativa a la sobrecarga de funciones que a menudo tiene un «órgano unipersonal» sería, para Bardisa (2004: 228), la ampliación de la «profesionalidad» docente de modo que la responsabilidad y compromiso sobre asuntos pedagógicos y organizativos recayeran sobre el Claustro de profesores (sacándolo así también del espacio exclusivo del aula) u otros agentes de la comunidad. Está hablando en este caso de un liderazgo compartido abierto a la participación.

Bien se podría hablar de un liderazgo cooperativo con compromiso social. Su articulación podría hacerse a partir de un contrato social, concebido como la responsabilidad colectiva que un conjunto de actores asumen en el seno de un proyecto y que busca (Gather, 2004: 158):

- Explotar de manera óptima la autonomía de acción de la que disponen.
- Encontrar una organización interna que permita una gestión óptima de los progresos de los alumnos y alumnas en el desarrollo óptimo de las competencias de los educadores y educadoras.
- Conseguir la implicación del cuerpo docente, su participación plena en el proyecto.
- Potenciar la disponibilidad de los docentes para funcionar como un equipo.
- Favorecer la conciencia de que todos los miembros del equipo son un recurso que puede contribuir a reforzar el proceso de desarrollo.
- Favorecer la resolución de problemas mediante la estimulación de la controversia y la toma colectiva de decisiones.
- Implicar al cuerpo docente en un plan participativo de evaluación continua y planificación evolutiva.

c) *Actuar, analizar y aprender de la práctica*

Como decía Nelson Mandela: la visión sin la acción es simplemente un sueño; la acción sin la visión consiste en dejar pasar el tiempo: pero combinar la visión y la acción y podréis cambiar el mundo.

La consideración de los directivos como agentes de cambio supone también intensificar su labor de asesoramiento y apoyo a la acción. Al respecto, pueden servir de orientación con relación al proceso de apoyo a los planteamientos institucionales las concreciones recogidas en los Cuadros 5 y 6. Las actividades relacionadas en el Cuadro 6 se ordenan de acuerdo a los niveles de desarrollo de la organización (ver Gairín, 1998, 1999).

CUADRO 5
Espacios de intervención de la dirección en su función asesora

	Espacios de intervención	Actividades generales	
A	CLARIFICAR PROPÓSITOS	• Diagnosticar necesidades.	P
P	ACOMPañAR PROCESOS	• Planificar.	A
O	GESTIONAR RECURSOS	• Orientar.	R
Y	EVALUAR LOGROS	• Sistematizar.	A
O	PROMOVER LA MORAL DE LOS GRUPOS	• Formar.	
A	GESTIONAR EL CONOCIMIENTO	• Proporcionar información.	I
.	IMPULSAR UNA NUEVA CULTURA	• Compartir recursos.	N
.	MEDIAR ANTE LA ADMINISTRACIÓN	• Realizar seguimiento.	N
.		• Evaluar el impacto.	O
.		• Institucionalización.	V
.		• Mantener un buen clima.	A
.		• Establecer reconocimientos.	R
.		• Difundir experiencias.	
.		• Fomentar redes.	
.		• Reflexionar sobre nuevas temáticas.	
.		• Generar variados compromisos.	
.		• Trasladar apoyos y críticas.	
.		• Colaborar en programas de cambio.	

Pero tan importante como delimitar lo que hay que hacer es analizar los efectos de la acción y aprender de la propia práctica. Conseguir un nivel de implicación, desarrollo y compromiso de los directivos como agentes de cambio no puede soslayar el considerar a la práctica profesional como el marco adecuado para el aprendizaje experiencial. La competencia para el ejercicio profesional sólo puede adquirirse poniendo en juego las capacidades en un contexto de práctica profesional. Una práctica reflexiva o dirigida a mejorar y progresar a través de la práctica exige habilidad para reflexionar en el curso de la acción. El conocimiento en la acción incluye tanto el conocimiento público o proposicional interiorizado, fácilmente reconocible en un proceso de reflexión sobre la acción, como el conocimiento procesado experiencial, que se utiliza intuitivamente y que es difícilmente objetivable.

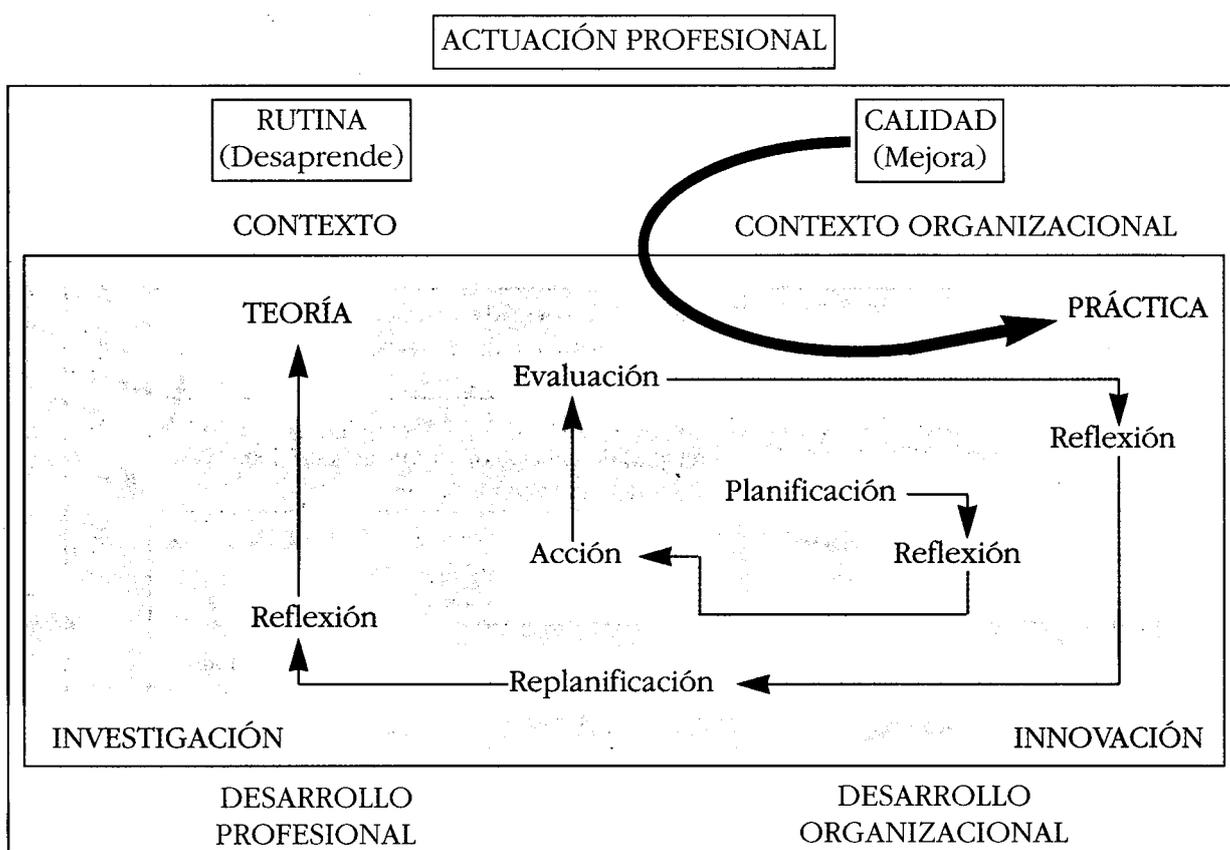
CUADRO 6

Actividades vinculadas a la función dinamizadora y asesora de la dirección

Nivel de desarrollo	Funciones específicas (apoyo a...)	Actividades específicas (mediante...)	Funciones genéricas
ESTADIO I (la organización como soporte)	Sensibilizar sobre procesos de cambio	Círculos de estudio	CLARIFICAR PROPÓSITOS - ACOMPAÑAR PROCESOS - GESTIONAR RECURSOS - EVALUAR LOGROS - PROMOVER LA MORAL - GESTIONAR CONOCIMIENTO - MEDIAR - IMPULSAR OTRA CULTURA
	Diagnosticar la organización	Promover el cumplimiento de normas, reorganizar el espacio...	
	Dinamizar la estructura organizativa	Identificar necesidades externas e internas	
	Redefinir tareas institucionales	Reorientar el organigrama, sensibilizar sobre nuevos roles, rotar funciones, establecer protocolos de actuación...	
	Optimizar recursos e infraestructuras	Fortalecer la capacidad técnica de la dirección, mejorar la utilización de recursos, realizar planes de inducción y formación...	
ESTADIO II (la organización como agente educativo)	Fortalecer la existencia de equipos	Promover grupos, apoyar a los equipos, proporcionar estrategias de trabajo en grupo y negociación, identificar y apoyar a los líderes...	
	Apoyo a la ejecución de proyectos	Monitoreo, sistematización, gestión de apoyos (internos o externos), orientar la elaboración y mejora de los proyectos de centro...	
	Extender proyectos a toda la comunidad educativa	Informar periódicamente, promover colaboración...	
ESTADIO III (la organización aprende)	Impulsar la cultura de la evaluación	Extender a todos los actores y actividades, diseñar planes de evaluación y mejora, promover la autoevaluación, empoderar a los comités de evaluación, desarrollar protocolos...	
	Certificar avances	Reconocer mejoras, proyectar avances en la institución, elaborar planes y programas de progreso, analizar resultados y efectos...	
	Potenciar la institucionalización	Incorporar avances en el proyecto institucional, promover culturas favorables al cambio...	
ESTADIO IV (la organización genera conocimiento)	Promover procesos de investigación dirigidos al cambio	Impulsar la investigación aplicada, promover cambios derivados, orientar procesos de innovación.	
	Difundir experiencias exitosas	Realizar reuniones de intercambio (exposiciones, jornadas...) crear órganos de difusión (revistas...), realizar visitas...	
	Establecer sinergias entre centros	Fortalecer redes de centros, compartir formación, promover alianzas, elaborar proyectos conjuntos...	
	Gestionar el conocimiento externo e interno	Impulsar la sistematización de la información, promover gestores de conocimiento...	

El esquema de referencia (Gráfico 1) nos sintetiza en gran parte lo que señalamos. Se trata de un proceso de investigación-acción que más allá de conseguir el desarrollo profesional promueve el desarrollo de la organización.

GRÁFICO 1
Teoría y práctica en la actuación profesional (Pont y Teixidor, 2004: 44)



Son muchas las instituciones de selección de directivos que identifican los buenos directivos con personas que poseen empatía (saber escuchar, percibir la realidad tal cual es e interpretarla evitando ajustarla a lo que uno piensa), pericia (relacionado con saber hacer bien algo, como indicador de que ha cultivado cualidades como criterio, entereza, coraje...), visión, hacer equipo y tiempo de trabajo; en definitiva, instrucción y experiencia.

El proceso de cambio a promover debe considerar las actuaciones dirigidas a autorregular el proceso y las orientadas a disminuir los procesos de resistencia al cambio. Enfatizar en los procesos informativos, promover la participación, actuar gradualmente, buscar el consenso de las personas clave, negociar, atender los procesos formativos, evitar contradicciones u otras actuaciones pueden ayudar a eliminar parte de las resistencias.

De todas maneras lo importante, más allá de las metáforas, imágenes y derivados que se puedan emplear, lo esencial es que los centros tengan liderazgo. En caso contrario, sería como el tener un barco sin capitán.

3. EL TRABAJO COLABORATIVO COMO SUBYACENTE

La actuación del director como agente de cambio no sería efectiva si no se apoya en una cultura de la colaboración. Fomentar y potenciar proyectos tiene una relación directa con el clima y cultura institucionales que se consiguen. Un clima humano positivo y una cultura colaborativa favorecen la concreción, desarrollo y evaluación de los planteamientos institucionales.

La dirección de los centros debe considerar que la calidad del *clima institucional* es una de sus mayores responsabilidades en la que los éxitos y los fracasos le son directamente atribuibles en la mayoría de los casos. La posibilidad de incidir positivamente sobre el clima humano y profesional de una institución depende de factores varios relacionados entre sí. Al decir de Banda (2003):

- Sin claridad de objetivos lo que se diluye no es el clima sino la propia institución.
- Sin capacidad de liderazgo no es posible comunicar los objetivos y menos obtener las complicidades y colaboraciones necesarias.
- Sin diálogo no es posible la construcción de un equipo profesional en el que los proyectos personales interaccionen de modo colaborativo con los objetivos institucionales.
- Sin posibilidades de tomar decisiones, incluso unipersonales, la dirección no existe.

Podríamos decir que el proyecto es un medio para conseguir los objetivos educativos que pretendemos y la colaboración la estrategia adecuada para configurarlo y desarrollarlo.

La organización colaborativa que se pretende debe tener como horizonte la comprensión de la realidad de los alumnos y el descubrimiento de las estrategias que mejor permitan responder a sus necesidades de aprendizaje y a las exigencias que al respecto realiza el sistema educativo y en el entorno. Podemos decir que el *trabajo colaborativo* no es importante «per se» sino en la medida en que permita cumplir los objetivos de la institución, que se adaptan continuamente a las cambiantes necesidades del entorno.

Comprender los centros educativos como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional, pueden

proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades en los procesos de enseñanza.

CUADRO 7
Dos imágenes de los centros escolares (Bolívar, 2004: 110)

Los centros escolares como estructuras formales burocráticas	Los centros escolares como comunidades de colaboración
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en la escuela.	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesores son vistos como técnicos, gestores «eficientes» de prescripciones externas.	El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/directivos o asesores promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

Potenciar procesos colaborativos supone, explícita o implícitamente, un conjunto de considerandos que tienen que ver con la concepción que se tenga de cómo funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen (Gairín, 2000).

Por una parte, enlaza con una determinada manera de ver la realidad. Un contexto tecnicista como el que existe, donde abunda el individualismo, la fragmentación y la privacidad no puede ser el marco adecuado para desarrollar procesos colaborativos. Tratar de resquebrajar esta «cultura del individualismo», que imposibilita deshacerse de determinados valores y creencias, no parece una cuestión fácil. Promover la colegialidad y el sentido del trabajo en equipo sería una posibilidad en el marco de un cambio cultural que promueve nuevos valores como solidaridad, coordinación, colaboración, respeto a la autonomía, interdependencia, reflexión, debate y negociación en el contexto de un cambio educativo permanente.

Por otra parte, se entiende la colaboración como valor coherente con el proceso educativo y supone alinearse con una determinada opción que resalta la importancia del factor humano en las organizaciones. Se identifica también con una exigencia de los procesos de calidad y como una estrategia de desarrollo profesional.

La colaboración interna ya se asume normalmente (aunque no siempre se practica) entre el profesorado a partir de los compromisos que conlleva el desarrollo de la autonomía curricular. De hecho, de la mera revisión de los múltiples requerimientos normativos que tienen los diferentes órganos del centro educativo

se deriva la necesidad del trabajo en equipo. ¿Qué implican si no actividades como las siguientes?: Establecer criterios metodológicos respecto a la materia; Definir objetivos básicos y complementarios de las materias de aprendizaje; Fijar y coordinar criterios sobre la evaluación y recuperación de alumnos; Coordinar las funciones de orientación y tutoría de alumnos; Proponer la organización de los grupos de alumnos, o Promover actividades formativas y extracurriculares.

No obstante, son procesos que normalmente quedan limitados y circunscritos a los profesores, con poca o ninguna participación de padres y alumnos. En este sentido se trataría de Impulsar proyectos comunitarios, Promover aulas colaborativas, que incluyen conocimiento y autoridad compartida entre profesores, estudiantes y alguna participación de los padres, Establecer equipos multidisciplinares de profesores y estudiantes para enseñanzas medias y universitarias u otras.

Algo similar ocurre con los procesos de colaboración externa. Las posibilidades que tienen las instituciones de colaborar entre sí son reales. Si no fuera así, no podríamos recordar experiencias como: la asociación de escuelas bajo un mismo parámetro organizativo, las agrupaciones de centros en zonas rurales, las asociaciones de centros de personas adultas, las redes de centros o las acciones colaborativas promovidas dentro de contextos más amplios como el Proyecto Educativo de Ciudad que promueven algunos grandes municipios. Sin embargo, podemos decir que estas experiencias colaborativas son poco numerosas, quedan mediadas por necesidades concretas y, en muchos casos, relacionadas con contextos deficitarios.

También constituye un modo prometedor de trabajar las asociaciones entre escuelas secundarias y empresas. El éxito parece válido cuando se dan: objetivos compartidos, respeto y confianza mutua, esfuerzo cooperativo, poder compartido, contribución de talentos, perspectivas y recursos variables de cada socio y *accountability* compartida.

Igualmente, se citan experiencias exitosas de redes de centros y de colaboración interinstitucional en Gairín (2000). Son variadas las experiencias que se están realizando al respecto y otras que se mueven dentro del parámetro de comunidades de aprendizaje. Más allá de lo que suponen como una nueva vía para la mejora escolar, gran parte de las actuaciones sirven para adquirir competencias en la gestión de procesos de mejora, tal y como señalan Suñer y otros (2003: 51).

De todas maneras el reto más importante es alcanzar el éxito en los procesos colaborativos que se inician o existen. Profundizar al respecto en las estrategias colaborativas parece fundamental. El estudio realizado (Gairín, 2003) evidencia lo poco familiarizados que están los centros educativos con la utilización de estrategias efectivas para el trabajo en grupo desde una perspectiva cultural. Más aún, muchas veces, y sobre todo en Secundaria, se da una modalidad de «participación especializada» por la que los asistentes a grupos de discusión sólo participan y se siente interesados por temas puntuales que normalmente se relacionan con su práctica diaria concreta y obvian vinculaciones con el quehacer colectivo del centro educativo.

El Proyecto de Centro debería ser así el resultado del trabajo colaborativo y la expresión de la existencia de una auténtica comunidad educativa. Se trata de superar etapas y pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos educativos y a la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

Hacemos comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir valores con él. Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso.

Los docentes superan el estadio de trabajar en equipo a comunidad cuando comienzan a formular valores conjuntamente y a trabajar desde un cierto compromiso con ellos. También podemos decir que los alumnos forman una comunidad cuando se reconocen a través de los valores que comparten, son capaces de defenderlos y de practicarlos, independientemente de sus capacidades y éxitos personales.

Avanzar en la idea de comunidad es avanzar en la idea del compromiso y de compartir, lo que exige cambiar actitudes personales y colectivas y modificar formas de funcionar institucionalmente; es crear un estilo propio que permite el crecimiento personal y colectivo y donde los retos surgen de compromisos colectivos.

El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertenencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir una avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional.

Como señalan R. Flecha e I. Tortajada, las comunidades de aprendizaje así consideradas es una propuesta alternativa que merece la pena explorar. Parten de un concepto de educación integradora, participativa y permanente: integrada al considerar a todos los miembros de la comunidad educativa; participativa, al tratar de conjugar en el proceso de aprendizaje lo que sucede en el aula, en la calle y en el domicilio; permanente, por estar abierta a cualquier edad.

También merece la pena explorar la creación de comunidades de aprendizaje virtuales, resultado natural del trabajo en red, que ha de aprovechar la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en que viven.

De todas maneras coincidimos con Bolívar (2004: 110) cuando señala que una conceptualización comunitaria de los centros educativos no puede soslayar el conocimiento de otras formas más liberales de intervención que conjugan de modo relevante la profesionalidad y el trabajo conjunto. Como el mismo autor señala:

Si bien la imagen de la modernidad del profesional autónomo tocó sus límites, la emergencia comunitaria en algunas formulaciones puede significar regresar de modo nostálgico a formas premodernas, en este contexto postmoderno de búsqueda de vinculación social. Sus ambivalentes fundamentos ideológicos y filosóficos hacen que –bajo un pretendido uso progresista– se pueda esconder una vieja

utopía romántica, que ignora la propia lógica institucional de un centro educativo (p. 110).

La utilización de una manera indiscriminada del término de comunidades recibe también algunas críticas. Así, Strike (1999) entiende que aplicar la expresión de «escuelas como comunidades» a los centros escolares públicos de una sociedad democrática no es adecuado. De hecho, concluye después de un amplio y documentado análisis:

Si quisiéramos que las escuelas lleguen a ser comunidades reales, deberíamos privatizarlas; y si no queremos aceptar que las escuelas públicas se privaticen, deberemos aceptar que no sean comunidades (p. 68).

Y es que las escuelas públicas forjadas dentro de la modernidad liberal se definen como neutrales ideológicamente respecto a las diversas concepciones de la vida y de la persona. Tratar de que sigan siendo así, potenciando el marco escolar como espacio de convivencia entre alternativas muy diversas, elimina o disminuye la posibilidad de que las instituciones creen comunidades centradas en determinados valores predominantes.

4. DE LA ÉTICA PERSONAL A LA ÉTICA ORGANIZACIONAL

La consideración de los directivos como agentes de cambio que actúan sobre las personas, buscando su colaboración y los cambios culturales que dicha opción conlleva, no puede separarse de consideraciones éticas.

La preocupación ética es una realidad reciente y es motivo de diferentes planteamientos (véase Sonn, 2003) aplicados al campo educativo, siendo el trabajo de Duart (1999) uno de los primeros de los referidos al contexto de las organizaciones educativas. Sin embargo, poco a poco aparecen otras aportaciones pudiendo incluso referenciar hasta un código ético para una educación democrática de personas adultas³.

La ética no sólo debe abarcar la actuación de las personas sino la acción de la organización e incluso su compromiso con problemas universales. También, se debe referir tanto a las situaciones presenciales como virtuales, no sea que caigamos en un relativismo en función del medio de comunicación. Como señala Duart (2003):

Las tecnologías construyen los marcos de aprendizaje, y las personas nos insertamos en ellos como tales, con nuestros sentimientos, emociones y objetivos a realizar. Ello configura a su vez un nuevo espacio ético, un nuevo espacio de valoración real en un mundo virtual [...]. El reto consiste ahora en el diseño de espacios

³ *Papers d'Educació de Persones Adultes*, n.º 35, septiembre 2000, 38.

virtuales de aprendizajes capaces de propiciar situaciones constitutivas de vivencia ética.

Edgar Morin habla de la ética del ser humano como uno de los saberes necesarios para la educación del futuro. Por ella entiende un enfoque que tenga en cuenta tanto al individuo como a la sociedad y a la especie. Supone concebir la humanidad como una comunidad planetaria compuesta por individuos que viven en democracias.

Hablo de autoética, de socioética, de antropeética y de ética planetaria. Y eso porque veo al individuo, a la sociedad, a la especie humana como categorías interdependientes. Frente a toda la complejidad contemporánea no hay forma de descartar alguna de estas perspectivas. El problema actual de la ética no es el deber, la prescripción, la norma. No necesitamos imperativos categóricos. Necesitamos saber si el resultado de nuestras acciones se corresponde con lo que quisiéramos para nosotros mismos, para la sociedad y para el planeta. Ya sabemos que con tener buena voluntad no basta, visto que en su nombre se han cometido innumerables acciones desastrosas. Mi ética es una ética del bien pensar y en ello está implícita toda mi idea de pensamiento complejo (Morín, 2004).

Desde la *consideración individual*, García y Dolan abordan en su obra de 1997 una perspectiva distinta con relación a la dirección, ligándola a los valores e introduciendo referencia a la ética y moral. Para estos autores, el verdadero liderazgo incluye un diálogo con los valores que supone, entre otras cuestiones, una mayor orientación hacia las personas, ayudas para conseguir la visión estratégica y la inclusión de principios éticos y ecológicos.

La consideración de las dimensiones éticas del liderazgo, aunque implícitas en el proceso formativo y de intervención, no siempre se han explicitado y tratado como tales. Sirva al respecto, como ejemplo, la obra de Pelletier (2003) centrada en la formación de los dirigentes de la educación. Presenta muchos saberes de acción y saberes de innovación de los directores (establecer alianzas, mostrar confianza, apertura) pero no menciona explícitamente el comportamiento ético. La obra de revisión de Murillo y otros (1999) destaca en sus conclusiones y respecto al análisis de tareas y funciones de la dirección la importancia de la ética.

La actuación de los directivos no es neutral y suele tener consecuencias diversas. Lo que hacen los directivos afecta a la comunidad y, por tanto, constituyen actos éticos porque generan consecuencias favorables o desfavorables para todos e inciden en la armonía institucional.

Como miembros de una organización escolar se nos plantea la obligación moral de meditar sobre lo que pasa en las escuelas, ello nos permite entender cómo se trata a los (as) alumnos (as), cómo se resuelven los conflictos y cuál es la responsabilidad de el (la) director (a), como agente moral, en la toma de decisiones, ya que parte de los logros o los fracasos de una institución escolar le son atribuidos (Nava, 2003: 66).

Los modelos de ética puede ser diversos, si bien son significativos los reconocidos por Nava (2003) por la claridad como identifican comportamientos típicos de los directivos:

a) El modelo de gestión basado en la ética de la exclusión, que puede ser identificado, entre otros, por los siguientes aspectos:

- La naturaleza ética de la toma de decisiones. Centrada en el solo criterio del directivo y como demostración de su poder, autoridad y autocomplacencia respecto a sus mayores conocimientos o capacidad. Supone la posibilidad de asumir otros planteamientos y niega la libertad de otros al relegarlos al olvido.

Esta defensa de la tradición al modelo tradicional es la base de los fundamentalismos y la negación del diálogo y supone, al rechazar el diálogo y la posibilidad de un modelo de verdad vinculado al mismo, el surgimiento de actitudes y de comportamientos potencialmente violentos (Martínez, 1998: 70).

- La formación de grupos a favor del responsable de la escuela. El trabajo de los directivos con incondicionales reduce las posibilidades de participación, potencia la existencia de una ética narcisista y aumenta la diferenciación entre la gestión y el crecimiento moral y profesional de los miembros de la organización.

Identificamos una ética instrumental, ya que busca la forma más simple de conseguir los fines de la organización. Su aplicación niega la participación de los demás y la búsqueda de las mejores propuestas de trabajo.

- El tipo de racionalidad comunicativa. Se habla aquí del lenguaje de la imposición que elimina otras formas de manifestación, convirtiéndose en un lenguaje totalitario porque sólo tiene la fórmula del poder y todas sus propuestas se traducen en la dominación. Al negar al docente como persona con opiniones y lenguaje propios, no se puede comprender la diversidad de opiniones que se dan en las escuelas y con frecuencia no se encuentran palabras para dirigirse a los demás.

El lenguaje de la imposición procede por exclusión: no se sabe comprender la propuesta del docente frente al grupo, porque sólo se comprende un código; no se encuentran las palabras para comunicarse con el resto de los profesores; no se puede nombrar al otro (Nava, 2003: 68).

b) Un modelo de gestión basado en una ética compartida, que se caracteriza por tres aspectos:

- La naturaleza de la toma de decisiones. Asumir la gestión como un diálogo constante con los agentes supone reconocerles como

personas, favorece el compartir propósitos y ayuda a renunciar a perspectivas enraizadas y no siempre coherentes con compromisos colectivos. Es reconocer un espacio para la justicia, donde las actuaciones de los miembros no son arbitrarias sino sometidas a reglas de cooperación y a un clima de respeto mutuo.

- La experiencia del directivo como fundamento moral de la gestión. La experiencia de los directivos como docentes será fundamental para compartir los planteamientos docentes y de gestión, pudiendo así vincular de una manera eficaz las necesidades de los docentes con las de la institución.

Esta experiencia profesional no se proclama sino que es observable por los otros y es una actitud coherente que sirve de modelo a los demás porque se traduce en confianza, seguridad y compromiso con la organización (Nava, 2003: 708).

- Las acciones del directivo como virtudes, cuando las decisiones se toman de acuerdo con lo que uno está moralmente obligado a hacer. Sólo será posible si las formas de hacer responden a determinados valores.

Las consideraciones anteriores nos llegan a señalar que los directivos están obligados a brindar ciertas condiciones de trato y respeto a los miembros de la comunidad educativa. Supone aceptar a los profesores como capaces de proponer proyectos y crear condiciones para el cambio.

Pensar en la gestión como un acompañamiento ético, supone tomar en cuenta las intenciones, las expectativas, los deseos y las opiniones de los demás; esto es, hay que considerar la subjetividad del docente. La intencionalidad hacia el otro es lo contrario en un modelo de gestión individualista (Nava, 2003: 71).

La ética debe ser, por tanto, un referente constante en el actuar de los directivos que pueden al respecto integrar los valores éticos en el conjunto global de valores que integran la cultura de un centro o bien que sea la ética el referente transversal del resto de valores y creencias que constituyen el universo ético de la institución.

Desde la *consideración organizacional*, se entienden las organizaciones como espacios sociales en los que además de ser portadores de valores se puede actuar en la configuración de nuevos valores y formas de hacer que den sentido a lo que hasta el momento se realiza.

Para Cortina (1996: 102) el liderazgo moral es constructor de instituciones, cuyas relaciones se estructuran en torno a valores como la justicia, la reciprocidad, la cooperación o la creatividad. Habla de la organización como un verdadero espacio ético en el que «colaboran un grupo de personas que comparten su tiempo

proponiéndose unas metas comunes y generando un ethos que les otorga una diferenciada identidad» (1996: 95).

El compromiso ético supone, entre otras cosas, un compromiso político, códigos de conducta eficaces, transparencia en las realizaciones, compromiso con los valores. Cabe también considerar que la ética en las organizaciones es una dimensión del conjunto más amplio que sería la ética cívica.

Sin embargo, solemos olvidar que la naturaleza educativa es de base moral y ética y que una buena educación ya contiene en sí misma muchos principios de actuación de naturaleza ética. Cuando decimos que la escuela debe ser autónoma y autóctona, abierta y comprometida, actualizada y crítica, participativa y democrática, una escuela para las oportunidades y que se plantea como políticas transversales el fortalecimiento del liderazgo, el desarrollo profesional del profesorado, la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación y la mejora permanente (Gairín, 2003b), qué queremos decir si no.

Subyace en toda la propuesta la idea de promover una escuela ética y de calidad para todos los ciudadanos. Incluye ello una apuesta por una escuela democrática en sus objetivos, procesos y fines, reflexiva y autocrítica, comprensiva y no elitista, inclusiva y no sólo integradora, equitativa y no igualitaria, atenta a la diversidad, plural y no doctrinaria, competente y no competitiva, dialogante y participativa y comprometida con el entorno y la mejora social, como corresponde a una visión progresista de la educación y de la formación que le acompaña.

Conseguirlo exige, al mismo tiempo que se promueve la mejora técnica y se implementan las estrategias adecuadas, el fortalecimiento de los comportamientos éticos. Si consideramos que la formación no es una acción neutra, tampoco debemos considerar su organización (que en el fondo es su institucionalización u ordenación a través de estructuras) como algo neutro.

La intervención incluye y comporta así (Gairín, 2004b) un *comportamiento ético* por parte de las organizaciones. El futuro no depende sólo de la evolución de los sistemas productivos o de la vitalidad de los valores y de las actitudes ciudadanas que los dirigen y alimentan, también del desarrollo que alcanzan las organizaciones como contexto y texto donde interactúan las personas. Aquí es donde la educación adquiere sentido como proyecto colectivo consciente e intencional, como expresión de la utopía que queremos alcanzar y como metodología para lograrla.

Las realidades y procesos organizativos expresan valores y prioridades. No es lo mismo el acceso libre a los espacios que la entrada controlada o la existencia de espacios restringidos a determinados actores, impulsar la diversidad que la uniformidad, posibilitar la participación que coartarla, etc. La organización se proyecta en lo que es y hace: lo sabemos y lo ratificamos a través de estos ejemplos. Pero, quizá, hay que dar una «vuelta de tuerca más»: las organizaciones deben analizar el porqué de su actuación y si la misma y sus resultados obedecen o responden a los valores que se desean; esto es, si su proceder es ético o no, si genera positividad o no.

Si los valores se manifiestan abiertamente a través de nuestros actos, sensaciones y vivencias, es lógico pensar que también se aprenden a través de ellos. Lo

aprendido, lo asimilado respeta determinados principios y es aquí donde se sitúan los planteamientos éticos y a eso es a lo que nos referimos.

No se dice que las organizaciones no eduquen, ni que no actúen con propósitos lógicos y legales, el tema es que, explícita o implícitamente, no sólo educan, ni actúan desde la perspectiva legal. Se plantea el actuar desde lo positivo, revisando el concepto de lo que hacen y lo que suponen sus formas de actuar, tratando de analizar si responden al concepto pleno de instituciones sociales.

Al respecto, nos podemos plantear el sentido de utilizar los castigos o la vejación para lograr determinados aprendizajes, la utilización de sistemas de selección, marginación o expulsión de determinados usuarios, la falta de condiciones de seguridad e higiene en algunas instalaciones, la subcontratación de personal para el desarrollo de algunas actividades y la razón (normalmente económica) por la que se hace, la ocultación de los problemas sociales reales, la razón económica como la única razón para la actuación, las creencias no discutibles de funcionamiento, la impunidad del poder, la existencia de sistemas disciplinarios anacrónicos o el sentido de la historia oficial⁴.

Puede haber organizaciones que prestan servicios a la comunidad pero, desde la perspectiva ética, esos servicios se cumplen bajo condiciones destructivas para sus miembros, para el medio ambiente o sus destinatarios externos. Ejemplos de residencias de tercera edad indignas, de empresas que alientan ONGs mientras destruyen el medio ambiente o instituciones que combinan servicios exclusivos y servicios para marginados sociales, serían algunos ejemplos de los muchos que se podrían poner.

Debemos rechazar así a aquellas organizaciones que no miden ni consideran los efectos de sus decisiones sobre las personas y la sociedad, sólo piensan en sí mismas y obvian su condición de realidades sociales. Debemos criticar a las organizaciones que se destruyan a sí mismas, provoquen daño a sus miembros y a la comunidad que precisa de sus servicios, efectos ligados, muchas veces, a los efectos del pragmatismo, la gerencia amoral y la transgresión de principios éticos.

La ética no sólo consiste en la reflexión, incluye también el compromiso con la mejora. Se trata así de descubrir perversidades para actuar y no sólo para denunciar. Etkin (1993: 314) ya nos presentaba algunas que debemos considerar seriamente:

- La voluntad perversa, como sucede cuando se utiliza el poder para destruir o se emplean ciertos dogmatismos en los procesos formativos.

⁴ La historia es considerada como *El anclaje de la organización o lo que ya se sabe que funciona, desviaciones y víctimas incluidas* (ETKIN, 1993: 317). Su sentido puede ser negativo (para qué cambiar, si todo nos va bien) y exigir una intervención no tanto para que se pierda la identidad sino para modificar los procesos que llevan a esa identidad negativa. Como señala ETKIN (1993: 317): «El cierre que les protege y les permite reconocerse a sí mismas como una organización, también puede destruirlas porque se trata de sistemas que sobreviven en sus intercambios con el ambiente».

- Los rasgos culturales represivos, que se identifican con la asunción como dogma inalterable de la existencia de prejuicios, mitos, leyendas originadas en otros contextos históricos y que se mantienen aunque sean inapropiados por respeto a los fundadores o a la tradición.
- Las desviaciones minimizables, pero también inevitables, que se derivan del avance de las tecnologías deshumanizantes como puedan ser, por ejemplo, la realización de horarios excesivos en el ordenador en contra de la salud.
- Los modos perversos de pensar instalados en los actores sociales, como el relativismo exagerado de los valores, el egoísmo, la competitividad u otros.

Actuar frente a estas perversidades no es tanto una estrategia de acciones contrapuestas como un proceso de reordenación, de repensar en conjunto, reconstruyendo el camino como se configuraron las realidades y tratando de generar unos resultados más positivos. Es la idea de repensar la cultura y es la perspectiva de entender el cambio como un rasgo cultural. El referente en todos los casos son los valores ligados a la dignidad humana, la libertad, la autonomía, la equidad o la igualdad.

Recuperar el sentido ético de las organizaciones o que prevalezcan las reglas sobre el contenido nos parece por tanto fundamental a la hora de concretar y desarrollar los planteamientos institucionales. Esta reivindicación de los porqués sobre el qué hacemos supone también una vuelta a la dimensión humana de las organizaciones y con ello a la consideración de las personas (con sus sentimientos, actitudes, intereses y perversiones) como parte activa y directa de su éxito, incluyendo tanto preocupaciones externas (condiciones de trabajo) como procesos internos (las personas como totalidad).

Reivindicamos, por tanto, una nueva manera de hacer y gestionar las instituciones de educación, que, además de enfatizar en la mejora técnica de los procesos, comporte una preocupación por los valores subyacentes y por la ética aplicada. El reto no es fácil si consideramos el efecto que sobre ellas está teniendo la compleja realidad actual.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDA, A. (2003): Gestión educativa, clima institucional y participación, *Educaweb: com*: <http://www.educaweb.com/esp/print.asp?url=/esp/servicios/monografico/gdc/100568.asp> (consulta 24/12/03).
- BARDISA, T. (2004): La dirección de centros escolares. En J. M. MORENO (coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 206-244.
- BEARE, CADLWELL y MILIKAN (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid, La Muralla.
- BELTRÁN DE TENA, R. y otros (2004): Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza* (en prensa).

- BOLÍVAR, A. (2004a): *El centro como unidad básica de acción educativa y mejora*. En J. M. MORENO (COORD.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 95-120.
- (2004b): *El centro como unidad básica de acción educativa y mejora*. En J. M. MORENO (COORD.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 95-120.
- CAPOSALÉ, A. y SANZ, V. (2004): Distinguiendo el Proyecto de Investigación Educativa del Proyecto Educativo Institucional, *Apuntes de Educación. Revista electrónica*, 4ª edición. http://cecap.anep.edu.uy/Rev_ele_4edicion/articulos (consulta 02/06/2004).
- CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ (2002): *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.
- CORTINA, A. (1996): *Ética de la empresa*. Madrid, Trotta.
- DUART, J. M. (2003): *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*, <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html> (consulta 25/08/2004).
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1994): *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires, Troquel.
- GAIRÍN, J. (1998): Los estadios de desarrollo organizativo, *Contextos educativos*, 1, 125-154.
- (1999): Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. M. DELGADO y otros (COORDS.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 47-91.
- (2000): La colaboración entre centros educativos. En J. GAIRÍN y P. DARDER (COORDS.): *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona, Praxis, 82/177-82/202.
- (2002a): La educación no formal en la construcción de la ciudadanía. Presentación al Taller, n.º 4. *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. San Sebastián, julio (documento policopiado).
- (2002b): Una escuela de calidad para todos y todas como compromiso social y educativo, *Revista de Educación y Cultura*, 7, septiembre. CEP de Talavera de la Reina, 8-21.
- (2003a): *Estrategias colaborativas de trabajo en los centros educativos*. Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (documento policopiado).
- (2003b): La gestió dels Serveis Educatius Locals. En *Forum local d'Educació*. Sant Cugat, Diputació de Barcelona, Area de Educació, 20 de febrero (documento policopiado).
- (2004a): Organització i gestió dels centres educatius. En X. BONAL y otros (COORDS.): *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona, Mediterrània, 222.
- (2004b): Redes institucionales y de aprendizaje en la educación no formal. En *Actas de IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, Grupo de Investigación AREA-Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Granada (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (2001): Epílogo. En VARIOS: *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona, Praxis, pp. 155-159.
- GARCÍA, S. y DOLAN, Sh. (1997): *La dirección por valores*. Madrid, McGraw-Hill.
- GATHER, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- GIMENO, J. (1995): *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid, CIDE.
- HATTAM, R. y otros (1999): *Enhancing teachers' learning* (Teacher's Learning Project, Investigation Series). Adelaida, Flinders Institute for the Study of Teaching.
- KREITNER, R. y KINICKI, A. (1996): *El comportamiento de las organizaciones*. Madrid, Irwin.
- LÓPEZ, J. y otros (2003): *La dirección de centros educativos*. Madrid, Síntesis.

- LORENZO, M. (2000): La investigación en torno a la dirección de centros y liderazgo. En M. LORENZO DELGADO y otros: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2001): El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas. El liderazgo ético en las instituciones de formación. En *Tres estudios sobre el liderazgo*. Granada, Grupo editorial universitario (documentos policopiados. Chile, Universidad la Serena, pp. 65-88, 89-106 y 107-121, respectivamente).
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2002): El futuro de la Secundaria Obligatoria. En A. MARCHESI y E. MARTÍN (comps.): *Evaluación de la Educación Secundaria*. Madrid, Fundación Santa María, pp. 341-362.
- MARTÍNEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MORIN, E. (2004): Edgar Morin y los siete saberes necesarios para la educación del futuro, *Aula de Innovación Educativa*, 128, 55-57 (entrevista realizada por Angélica Satiro).
- MURILLO, F. J. y otros (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, CIDE.
- (coord.) (2001): Mejora de la eficacia escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 47-74.
- NAVA, J. M. (2003): Dos modelos de gestión directiva desde una visión ética, *Gestión educativa*, 18, Guadalajara (México), 66-71.
- OCDE (2000): *What future for schooling?* En DEELSA/ED/CERI/CD (2000)12/part5/Rev1.
- PELLETIER, G. (2003): *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid, La Muralla.
- PETERS, K. y SLEEGERS, P. (1996): La percepción de tareas de los directores. En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE, pp. 597-608.
- PETERS, T. y WATERMAN, R. (1992): *En busca de la excelencia*. Barcelona, Folio.
- PONT, E. y TEIXIDOR, M. (2002): El cambio planificado para la activación del rol autónomo. En M. TEIXIDOR (ed.): *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut*. Barcelona, Fundación «La Caixa», pp. 65-94.
- SAN FABIÁN, J. L. (2003): Liderazgo educativo, *Organización y gestión educativa*, 6, 2.
- SONN, A. (2003): *Hacia una nueva ética*. Barcelona, Polémica.
- STRIKE, K. A. (1999): Can school be communities?: The tension between shared values and inclusion, *Educational Administration Quarterly*, 35, 1, 46-70.
- SUÑER, L. y otros (2003): Una experiencia de mejora escolar desde los centros educativos, *Aula de Innovación Educativa*, 123-124, 50-56.
- VARIOS (2003): Una organización sometida a vaivenes, *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 95-98.