



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"  
E-ISSN: 1409-4703  
revista@inie.ucr.ac.cr  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Calvo de Mora, Javier  
Aspectos críticos del liderazgo institucional en la educación  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 2, 2011, pp. 1-29  
Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

# ASPECTOS CRÍTICOS DEL LIDERAZGO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN

CRITICAL ASPECTS OF THE INSTITUTIONAL LEADERSHIP IN EDUCATION

Javier Calvo de Mora<sup>1</sup>

**Resumen:** *Este trabajo revisa críticamente la visión funcionalista del liderazgo. La dimensión de control y eficacia es la característica predominante de esta visión cuantitativa del liderazgo. En cambio, hoy en día las acciones de liderazgo están dirigidas a la inclusión social de la diversidad de la población escolar como la meta más urgente en las políticas y acciones escolares. Así, estas dos visiones de la acción de liderazgo son contradictorias y originen de dilemas importantes: por una parte la visión estatal funcionalista y, por otra, la visión local sustentada en las raíces de la Sociedad Civil. La opción es un nuevo concepto denominado liderazgo social. En este trabajo se señalan sus características: interaccionismo inclusivo, organizaciones horizontales, toma de decisiones democráticas y acciones emocionales orientadas a la mejora del aprendizaje del alumnado.*

**Palabras clave:** FUNCIONALISMO, LIDERAZGO INSTITUCIONAL, LIDERAZGO SOCIAL, EDUCACIÓN

**Abstract:** *This paper is a critical review of leadership based on functionalist theory. Current literature emphasises a quantitative approach of leadership which main dimension are control and efficacy. But nowadays at primary and secondary school is more important to improve process of inclusion of the population diversity as main goal of schooling. The two visions, that is, State and Administrative approach of leadership and Civil Society development of local leadership are in permanent conflicts, contradictions and dilemmas. The option is a new leadership's concept: social leadership. In this concept I sketch some target actions: partnership interactionist, inclusiveness, flat organizations, democratic decision making and emotional action aimed to improve students' achievement.*

**Key words:** FUNCTIONALISM, INSTITUTIONAL LEADERSHIP, SOCIAL LEADERSHIP, EDUCATION

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Profesor de Organización Escolar. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada – España.

Dirección electrónica: [jcalvode@ugr.es](mailto:jcalvode@ugr.es)

Artículo recibido: 28 de octubre, 2010

Aprobado: 28 de julio, 2011

## Introducción

El sistema educativo español se caracteriza por la centralización en la toma de decisiones. La desconcentración del *sistema*, distribuido en competencias políticas en asuntos de legislación educativa, reproducen el esquema de centralización de decisiones políticas de las culturas mediterráneas (House, R.J.; Hanges, P. J.; Javidan, M.; Dorfman, P. y Gupta, V., 2004). Así, el Estado ostenta la legitimidad total para decidir qué deben enseñar los maestros y qué debe aprender la población de estudiantes. Otros agentes sociales, políticos, económicos y culturales actúan como consultores y referentes del aprendizaje adquirido por el alumnado, pero sin competencias concretas en el proceso de toma de decisiones en la elaboración de la política educativa.

Actualmente, este espacio nacional de la política educativa se desvanece. Son los organismos supra nacionales (Unión Europea, UNESCO, OCDE, Banco Mundial, entre otros) los que dictan lo que deben hacer los profesionales de la enseñanza y aprender sus estudiantes. Los instrumentos de las encuestas de competencias escolares, estadísticas de éxito escolar, comparaciones de excelencia escolar, y manejo de indicadores económicos de inversión institucional en la educación, actúan como legitimadores de la política educativa. De hecho, en el ámbito de la Unión Europea, la legislación educativa se apoya en la *Estrategia de Lisboa* (Comisión Europea, 2005) dirigida a incrementar la autogestión de las escuelas como acción favorecedora del éxito escolar, mejora en la selección de profesorado, profesionalización permanente y reducción de las *ratios* escolares.

El objetivo es recuperar la influencia europea en la economía mundial y ello requiere disponer de recursos humanos bien formados y competitivos. En el contexto descrito, la influencia de la acción del liderazgo en la mejora de los resultados es un contenido clave en la política educativa europea; aunque este objetivo no es nuevo: el antecedente se encuentra en el Informe Coleman (*Equality of Educational Opportunity Study*) (Murillo, F. J. 2005), publicado en 1966, como respuesta al avance tecnológico de la extinta Unión Soviética.

La búsqueda de la efectividad -entendida como disposición de medios para alcanzar fines- ha incluido la *buena dirección* como indicador de éxito, que discrimina entre “buenas y malas escuelas” (Ranson, S. 2008). ¿Cuáles son los estándares de buena dirección escolar? Por un lado, una *buena escuela* es aquella organización que responde satisfactoriamente a demandas de las familias consumidoras del servicio educativo, que, además, satisfacen

demandas de participación, información y se preocupan por la mejora de los resultados escolares. Por otro lado, una *buena escuela* construye comunidades de aprendizaje (Resnick, L.B. 1987a; Resnick, L.B. 1987b; Wilson, B.G. 1995, Wilson, B.G. 1996; Harris, A. y Ranson, S. 2005) creadoras de ambientes culturales coherentes, estables, sostenibles e inclusivos emocionalmente. Este contexto inclusivo y emocional, peculiarmente construido por comunidades de aprendizaje, influye los resultados de aprendizaje cognitivo, emocional y social en las escuelas (Graves, L. 1992; Fulton, K. 2003), acciones curriculares interdisciplinares (Shapiro, N. y Levine, J. 1999; Wenger, E., Mcdermott, R. y Zinder, W. 2002) y, por otro lado, impacto en acciones colectivas de desarrollo profesional (Bryk, A., Camburg, E. y Louis, K. s. 1999; Blase, J. y Blase, J. 2004) entre otras evidencias que muestran la influencia de acciones organizativas en el aprendizaje del alumnado.

De acuerdo con esta aproximación eficientista -procedente de culturas sociales anglosajonas- la Administración Educativa ejerce un control indirecto basado en estándares de acción denominadas *buenas prácticas* de gestión y organización de las escuelas (Pierre, J. (Ed) 2000; Rhodes, R. 2002; Stocker, G. 2004). El desarrollo del código de buenas prácticas es responsabilidad de directivos de escuelas, quienes diseñan estructuras, estrategias, procesos, y acceden a los recursos necesarios para la aplicación de las normas de buena organización y gobierno escolar (Heck, R. H. 2000; Marsh, D.D. y LeFever, K. 2004; Simkins, T. 2005), cuya creencia básica es atender y aprovechar las potencialidades de toda la población de estudiantes (*No Child Left Behind Act 2002*).

Algunos autores han denominado esta práctica gerencial como neo autoritaria (Giroux, H. 2005). Referida a directrices jurídicas que obligan aplicar estándares de acción, que repercuten en el acceso a incentivos económicos y profesionales y, además, inscribe el ámbito de las competencias de las escuelas en la mejora de resultados escolares en dominio de conocimiento básicos. Así, la autoridad de las Administraciones educativas se apoya en la evidencia de buenas prácticas enfocadas a proporcionar mejor aprendizaje a más población escolar (Hofman, R.H.; Adrian, W.H. Hofman, W.H. 2002). El  *premio* para estudiantes es la promoción, para docentes, mejoras en sus salarios, para las familias, la satisfacción por los resultados escolares y, para la economía, el aseguramiento de futuros profesionales adaptados a la realidad de la sociedad del conocimiento.

El liderazgo escolar -elementos clave de la organización de las escuelas que influyen positivamente en resultados (Hallinger y Heck, 1996)- presenta rasgos estandarizados: distribución de liderazgo entre profesorado y liderazgo transformador de culturas profesionales.

El primer rasgo -distribución de liderazgo- consiste en crear estrategias de control colectivo del conocimiento escolar con el objeto de mejorar los resultados de aprendizaje. Las estrategias de control se observan en la delegación de competencias de seguimiento de estándares, en líderes intermedios especializados, en ciclos de enseñanza, cursos y asignaturas. También, la distribución de acciones de liderazgo es una estrategia de alivio del estrés de los directivos de escuelas: atención a problemas de estudiantes, asesoramiento a familias, seguimiento de profesorado, preparación de programas de desarrollo profesional, entre otras acciones implícita a la gestión escolar. Y con ello, los líderes escolares se ocupan de la política interna de la escuela, delegando acciones de gestión (Johnson, B., 2004, p. 272).

El liderazgo transformador depende bastante de los rasgos personales de cada directivo, experiencia, expectativas, entre otras cualidades personales, necesarias para el diseño y desarrollo de innovaciones educativas. Este *carisma*, implícito a la persuasión respecto a emprender cambios culturales, se despliega en listados de cualidades de *buen líder*, que afronta retos transformadores de la organización, orientados a promover mejoras en los resultados escolares (Istance, D. y Kobayashi, M. 2003; Hopkins, D. 2007). Entre los retos culturales y gestores las innovaciones organizativas ocupan el tiempo y esfuerzo de líderes transformadores: creación de sistemas inclusivos e interactivos entre escuelas y sus medios ambientales, por ejemplo.

El sistema inclusivo se denomina *trabajo en red profesional (networking)* y, por su parte, el sistema interactivo rendimiento de cuentas basado en la respuesta (*responsive accountability*). Las redes profesionales ayudan a la comprensión de la realidad escolar mediante procesos de intercambio de experiencias, conocimientos, informaciones, prácticas, procesos docentes y procedimientos de evaluación de rendimientos escolares. También, el rendimiento de cuentas -debido a planes elaborados por los profesionales de las escuelas- queda justificado por relaciones entre decisiones y resultados. Decisiones significa medios adoptados para mejorar el aprendizaje de estudiantes, por ejemplo, cambio en la organización docente. Y, a su vez, evidencias empíricas que estos medios han conducido a fines deseados de mejora de buenos resultados escolares (Caldwell, B. 2006; Lazaridou, A. 2007; Durlak, J.; Boyatzis, R.; Kimberly

Schonert-Reich y Meyer, J.) son argumentos que justifican la acción de liderazgo transformadora de estructuras y procesos escolares.

Ante estas dos propuestas de liderazgo algunos autores han manifestado objeciones, por ejemplo, Michael Fullan y David Hargreaves -por citar dos autores globales- aducen el excesivo control de las escuelas por sus Administraciones educativas; por ello, las decisiones a tomar están limitadas a la aprobación de la burocracia profesional del sistema educativo. También, la población seguidora de estos liderazgos distributivos y transformadores son los colectivos docentes de las escuelas (Gale, T. y Densmore, K. 2003; Campbell, C.; Gold, A.; Lunt, I. 2003), lo que “olvida” otros agentes de las organizaciones: familias, estudiantes, representantes de la comunidad local, entre otros agentes sociales y culturales.

Así, la inclusión activa de otras *agencias* en las escuelas impele un rediseño del sistema de liderazgo en las escuelas: basado en la implicación de la sociedad civil en las escuelas y la no injerencia controladora de la Administración educativa en las decisiones escolares y educativas. En este sentido, el mismo James Samuel Coleman, mencionado anteriormente, fundó el Center for Social Organization of Schools que, hasta su fallecimiento en 1995, ha intentado ofrecer alternativa al modelo burocrático profesional de la escolarización.

## **1. La visión funcionalista del liderazgo escolar como institución del Estado**

Las escuelas -desde una perspectiva funcionalista clásica- son instrumentos políticos y sociales del Estado orientados a la conservación de la economía y cultura dominantes, o sea, al cumplimiento funciones económicas -mercado del trabajo- y culturales -adaptación al medio nacional y social- con el objeto de conservar el modelo ideológico y el sistema político correspondiente.

Por ello, los cambios económicos impelen cambios educativos, no al revés; o sea, es una sencilla definición de la teoría funcionalista implícita en la formación de los sistemas educativos. Esta razón de adaptación de la educación formal a la economía, se sustenta en cinco principios (Caldwell and Spinks, 1998; Istance, D. and Kobayashi 2003) globales, adoptados, por ejemplo, en la legislación educativa española:

- Delegación de autoridad y responsabilidad a las escuelas respecto a gestión de recursos y toma de decisiones profesionales; mientras, las autoridades centrales construyen

marcos de referencias centrados en estándares, metas y prioridades educativas, procesos de rendimientos de cuentas y procedimientos de incentivos a la mejora y éxito escolar.

- Prioridad a los resultados de aprendizaje del alumnado, estimados según estudios comparativos internacionales medidos por competencias de desempeño del aprendizaje.
- Creación de estructuras escolares compatibles con las organizaciones profesionales insertas en la economía y sociedad del conocimiento: trabajadores competentes en la resolución de problemas, gestión de información, creativos, y dispuestos a crear nuevos productos y servicios.
- Legitimidad del conocimiento práctico-profesional (Schön, D. 1983). La naturaleza de “buenas prácticas profesionales” constituyen el estándar de la acción profesional en las escuelas. Este conocimiento práctico queda incorporado a procedimientos de concesión de incentivos, promoción profesional, rendimiento de cuentas, comprensión e interpretación de la realidad escolar y valoración del aprendizaje escolar.
- Reestructuración institucional de las escuelas: debido a la creciente diversidad de la población escolar influenciada por políticas de escolarización universal y movilidad de la población global. La consecuencia es adoptar nuevos mecanismos de selección y organización de conocimientos y, por lo tanto, reforma de los sistemas de control y promoción de la población escolar. Así, los contenidos académicos adoptan informaciones consideradas “informales y no formales” ambos social y emocionalmente reconocibles por el alumnado.

Al mismo tiempo, los cambios citados han de encajarse en el patrón formal y cognitivo tradicional de escuelas como espacios débilmente acoplados (Weick 1976; Rowan 1990; Meyer and Rowan 1992), donde cada unidad escolar funciona de acuerdo a la lógica del contenido que las identifica, por ejemplo: la dirección escolar cumpliendo funciones administrativas, el profesorado explicando asignaturas, el alumnado adoptando las exigencias necesarias para aprender con éxito (Boyd, W.L. 1999), y así sucesivamente. Éstas, y otras funciones atribuidas a las escuelas se estudian simultáneamente por la ideología del funcionalismo y la lógica del funcionalismo (Elmore, R.F. 2000, pp. 75-87) respecto a la formación de la población infantil y juvenil.

La ideología del funcionalismo es una aproximación objetiva: existencia de normas de funcionamiento y control de las acciones desempeñadas por estas organizaciones, que

adquieren un carácter institucional que nos permite hablar de *las escuelas* como una realidad plural y homogénea. Hoy en día, la ideología del funcionalismo se expresa por las exigencias de competencias de aprendizaje y los incentivos a las buenas prácticas de excelencia del profesorado. Dicha ideología del funcionalismo propone un perfil de la dirección de las escuelas expuestas en la legislación de cada sistema educativo.

La segunda vertiente es la lógica del funcionalismo, que nos aproxima a una visión subjetiva centrada en “las maneras en que hacemos las cosas aquí” siguiendo directrices administrativas, pero adaptadas a los tiempos, espacios, circunstancias y personas concretas que utilizan los servicios escolares. Las dos versiones de la lógica del funcionalismo son las determinadas por el profesionalismo burocrático y las nuevas prácticas de gerencia en las escuelas. Por una parte, las acciones burocráticas requieren profesionales técnicos que aplican reglas y normas orientadas a satisfacer necesidades de clientes o, desde un espacio más amplio, de la sociedad, cultura y economía del Estado correspondiente a cada sistema educativo. La nueva gerencia se ocupa de los procedimientos necesarios para producir buenos resultados y cumplir los objetivos propuestos, sin atender a valores o misiones de las organizaciones escolares.

### **1.1 Definición de liderazgo institucional**

Respecto a las escuelas -como un elemento institucional del sistema social- el liderazgo consiste en cumplir la función de influir en el consenso político de distribución de la posición social debida al mérito y el esfuerzo académico. El rol atribuido a la escuela es efectuar -eficaz y eficientemente- la función socialización y aculturación de la población adolescente y juvenil; por ello, las escuelas se han instituido en las únicas organizaciones legitimadas para acometer la adaptación de adolescentes y jóvenes a las normas culturales y económicas establecidas para el desarrollo social.

El flujo de información -el contenido de la escolarización- que discurre desde las *cimas* del Estado hasta las *bases* de las escuelas es denominado conocimiento práctico, o conocimiento de hechos, que representa la ideología reproductora de la estructura social y política (Bourdieu, P. y Passeron, J.C. 1979, 1985; Lingard, B. y Christie, P. 2003).

El concepto de escuela explícito es servicio público que satisface demandas sociales gestionadas por profesionales contratados para cumplir los fines establecidos por el Estado,

cuyos representantes políticos establecen un marco de incentivos (Pliscott Varas, C. 2005) que aseguran el cumplimiento de las funciones y normas de las escuelas (*performance*) ( Strain, M. 2009) y legitima la capacidad de ejecución (*performativity*) (Ball, S. 2003, p. 216) de sus profesionales dotados de autoridad pública para realizar acciones propias de su trabajo.

La visión funcionalista de la escolarización ha conservado, durante más de cien años, este esquema simple de acción escolar. Es evidente la constancia de evolución tecnológica respecto al conocimiento práctico utilizada para producir, consumir y utilizar este conocimiento: desde la memorización y la comprensión de hechos y datos, a la competencia de aplicación de contenidos a problemas de la vida cotidiana. En el primer extremo de la evolución -memorización y comprensión- la dirección escolar velaba por el cumplimiento de normas de disciplina y funcionamiento de las escuelas según estilos autocráticos, burocráticos y carismáticos. En el segundo extremo de la evolución descrita -competencias de aplicación de contenidos-, la dirección escolar adopta estilos más consultivos, es decir, centrados en la comprobación de grado de alcance de objetivos y rectificación en caso de mala o regular resultado obtenido. Y, además, en la adopción de diversas estrategias tendentes a implicar a otros profesionales en el proceso escolar (Estruch Tobilla, J. 2001; Egido Gálvez, I. y Paredes Cabra, J. 1994); por ejemplo, estrategias distributivas y transformacionales desarrolladas en este trabajo.

## 1.2 Espacios de acción del liderazgo institucional

El término institucional es utilizado como elemento de la estructura del sistema: hace referencia a indicadores de gestión organizativa, a la distribución del poder y recursos. Esto hay que verlo junto a los aspectos culturales/sistemas y patrones de conocimiento, ideas y valores, y sociales, relacionado con los patrones de relaciones e interacciones y el clima de estos, así como la presencia y la distribución de actitudes personales y valores.

El antecedente de liderazgo en las instituciones es Philip Selznick (1949, 1957), cuya aportación respecto a la acción de directivos en la creación de valores que institucionalizan una organización es, hoy en día, la clave para entender la perspectiva funcionalista: las organizaciones son instrumentos que satisfacen necesidades humanas que los y las líderes han de interpretar y desarrollar mediante la inculcación de valores, creencias y propósitos que satisfagan a la personas integrantes de cada organización. Con otras palabras, para Selznick la

acción de liderazgo es visible en el gobierno de cada organización. Esta definición -más de 50 años después- ha sido expuesta en términos similares por Helen Gunter y Meter Robbins (2002, p. 297):

Un/a líder escolar es una persona que comprende las identidades múltiples que tienen lugar en cada escuela –problemas básicos, tendencias, formas de comportamiento de la comunidad, intereses de una diversidad de población escolar, la motivación para aprender y para no aprender y él/ella conoce como gestionar esta realidad durante cada jornada escolar.

Esto es, la dirección de la aplicación de estándares requiere una comprensión e interpretación acertada de la realidad escolar. Otros autores, exponen conceptos que ayudan a comprender la realidad social y cultural de las escuelas (Bolman, L. G. & Deal, T. E., 1984) definidos como marcos (frames): estructuras; recursos humanos; política y símbolos.

Estructuras o marcos normativos comunes a cualquier centro escolar, expuestas en la lógica e ideología funcionalista están formadas por relaciones sociales estables, previsibles, tranquilas, visibles y comprensibles respecto a las metas a alcanzar. Esto es, las estructuras de las escuelas son estrategias -calendario escolar, distribución de espacios en aulas, ordenación docente, normas y tiempos de evaluación, entre otras estrategias- utilizadas para alcanzar fines concretos, que tienen como fin adaptar a sus estudiantes a la cotidaneidad de sus futuros trabajos (Ginsburg, MB. 1988; Levine-Rasky, C. 1998; Conle,L. et al 2000; Marx, S. & Pennington, J. 2003; Hackman, H. 2005; West, A. 2006; Reilly, L et al. 2006) -horarios fijos de trabajo, ubicación estable de cada trabajador/a, tareas a cumplir, fines a alcanzar, valoración de su rendimiento y disciplina de comportamiento- sea en una empresa industrial, comercial, u otro tipo de empresa caracterizada por la producción eficaz y eficiente de bienes o productos vendibles en el mercado económico (Glatter, R.; Mulford, B. y Shuttleworth, D. 2003, pp. 65-84).

Respecto los recursos humanos, la teoría institucional funcionalista justifica el papel de líderes escolares como “jefes o jefas” de sus respectivas escuelas (Levine, D. y Lesote, L. 1990; Reynolds, D. 1991; Sammons, P.; Hillam, J. y Mortimore, P. 1995; Creemers, B. 1996; Hallinger, P. y Heck, R. 1999; Marks, H.M. y Printy, S.M. 2003) que deben adoptar “buenos comportamientos” respecto sus subordinados, por ejemplo: optimización de la eficiencia laboral del profesorado mediante el apoyo moral y emocional; sensibilidad a las necesidades del

profesorado, familias y estudiantes; apoyo profesional al profesorado delegando y distribuyendo funciones y responsabilidades, optimización de *recursos humanos* mediante la ubicación de cada docente respecto a sus cualidades y características excelentes, entre otros rasgos del liderazgo institucional ampliamente desplegado en la literatura al uso (Davis, S.; Darling-Hammond, L.; LaPointe, M. y Meyerson, D. 2005; Meyer, M. R. 2001): disponer de una visión acertada de la escuela y ser capaz de comunicarla a sus docentes; capacidad para establecer metas claras y comprensibles, así como capacidad para definir objetivos que orienten el trabajo de otros profesionales en las escuelas; capacidad para seleccionar y asignar tareas; habilidad para establecer un orden prioritario de tareas y competencias de seguimiento, evaluación y medida del trabajo del profesorado.

El tercer marco indicado por Bolman y Deal (o.c.) trata de la acción de gobierno de la institución de las escuelas, a partir de la gestión de recursos escasos o resolviendo conflictos entre grupos de interés. Así, el objeto del gobierno es liderar acuerdos y consensos mediante la construcción de bases de poder compartido e inclusivo de toda la población escolar; sea mediante la construcción de coaliciones, sea estableciendo intercambios o creando compromisos basados en valores de respeto, colaboración, cooperación u otros valores implícito al consenso de la acción colectiva (Lewis, P. y Murphy, L. 2008; Hargreaves, D.H. 2001; Brent, D. 2003; Elmore, R.E. 2000).

Finalmente, la comprensión e interpretación de la cultura de cada escuela es esencial para la acción de liderazgo institucional, por diversas razones: las escuelas son realidades dinámicas (Schein, E. 1985) que siguen ciclos evolutivos (Muldorff, B. 2004) respecto a valores, supuestos básicos y recursos que utilizan para realizar sus funciones; y, si aceptamos en parte la teoría situacional del liderazgo, cada momento de la organización desarrolla valores particulares y, más concretamente, las prácticas establecidas (rituales, ceremonias, u otras) cambian según las poblaciones escolares que se caracterizan por diferentes identidades raciales, éticas, culturales, económicas u otras (Blanchard, K. Vincent Peale, N., 1989) y, además, circunstancias que inducen el empleo de técnicas y estrategias de gestión diferentes, con el objeto de optimizar la aplicación de estándares organizativos, de enseñanza y aprendizaje definidos por la Administración educativa.

En resumen, la perspectiva institucional funcionalista significa diseñar y realizar estrategias de gestión para la aplicación de estándares escolares a realidades singulares. Con otros términos, el concepto fuerte de esta visión de liderazgo escolar es la actuación lineal de

mediación entre administración educativa y centro escolar; para ello, el repertorio de estilos o estrategias utilizadas por los y las líderes se orientan a la eficiencia y eficacia del desarrollo de estándares. Dicha gama de procedimientos constituyen bases de la mayoría de las revistas especializadas, como: *Educational Management Administration & Leadership*; *Educational Management & Administration*; *School Leadership & Management*; *School Leadership & Managerialism*, entre otras de menor impacto académico.

## 2. Perfiles profesionales de liderazgo institucional

La teoría funcionalista utiliza el concepto estrategias de liderazgo para mencionar las acciones y esquemas de acción y procedimientos necesarios para alcanzar fines, metas y objetivos (a medio y largo plazo) en las escuelas (Brent, D. 2003, p. 297; Glatter, R. y Kyd, L. 2003:240; Glatter, R. 2006, p. 77). El fin de la teoría funcionalista es, básicamente, controlar estructuras organizativas que logren el orden necesario para aplicar estándares y, además, solucionar disfunciones organizativas: violencia escolar, conflictos, acoso, bajo cumplimiento profesional, etcétera.

Ambos fines legitiman la existencia de líderes *Racionales-Legales* -en términos de Max Weber-, quienes usan estrategias para aplicar las directrices oficiales (estatales) respecto de estándares de organización y comportamiento en sus escuelas (Mitzman A. 1969). La meta principal de la teoría funcionalista es la creación de estructuras de gestión autónoma de las escuelas; por un lado, promoviendo la responsabilidad del profesorado respecto a los estándares y, por otro, influyendo emocional y cognitivamente en la convicción de la bondad de dichos estándares orientados a la mejora del aprendizaje.

La conclusión del concepto de estrategias funcionalistas es la distinción entre acciones gestión y liderazgo (Simkins, T. 2005: 12; Strain, M. 2009, p. 69), con base en las siguientes características: el liderazgo reside en las características de los individuos; se legitima en la jerarquización de la institución; la acción de liderazgo ocurre cuando quienes lideran desarrollan acciones para sus seguidores; la acción de liderazgo es diferente y más importante que la gestión; quienes lideran son personas diferentes a los demás miembros de la organización y ejercen influencia en el desarrollo organizacional y las normas de efectividad de liderazgo son generalizables a otras realidades escolares. También, desde esta teoría la acción de liderazgo incluye gestionar acciones; pero la gestión no induce la existencia de liderazgo. Ello deriva en

modelos de liderazgo (con o sin gestión) donde lo principal es desarrollar una política escolar local orientada al cumplimiento de estándares.

### **3. Debilidades de la aproximación funcionalista**

Inspirado en la obra de Juan Francisco Marsal Ruiz (1977) “La crisis de la sociología norteamericana”, basada en el funcionalismo, ha mostrado insuficiencias explicativas de nuevas tendencias que influyen en el comportamiento de la ciudadanía, entre ellos, la implicación de la sociedad civil en la toma de decisiones políticas. Por ejemplo, las leyes “*No Child Left Behind Act*” promulgada en 2007 en Estados Unidos de América entre otras similares publicadas en la primera década del siglo XXI: “*Ley Orgánica de la Educación*” publicada en España o *Education Act 2002* publicada en el Reino Unido, por citar algunas propuestas, suponen avances de reconocimiento de la debilidad de la aproximación funcionalista: son las comunidades locales quienes asumen más responsabilidad escolar, aunque el Estado conserve instrumentos de control basado en estándares, competencias e incentivos económicos de reconocimiento de “buenas prácticas”.

Por ello, voy a bosquejar algunas tendencias alternativas a los dilemas y paradojas definidas respecto al funcionalismo aplicado a la política educativa (Deal,T. y Kennedy,A. 1982; Morgan, G. 1986; Schein, E. 1997; Wallace, M. 1999) sustentadas en la ausencia de respuesta a los retos respecto a la escuela del siglo XXI:

- Perspectivas de las escuelas incluidas en sus ambientes locales.
- Democratización de la sociedad y rechazo del neo autoritarismo.
- Nuevas perspectivas respecto a la escolarización.
- Acceso a la información y disponibilidad de diversas fuentes de conocimiento.
- Distinción entre liderazgo y gestión.
- Las acciones de liderazgo se apoyan en comprender e interpretar la realidad, con el objeto de tomar decisiones innovadoras centradas en el fortalecimiento de la sociedad civil.
- Espacios físicos, mentales y sociales incluidos en las organizaciones de las escuelas.
- Importancia de la subjetividad en las ciencias sociales.

- Importancia de aprendizajes informales y no formales a incluir en los procesos de escolarización: ciudadanía, experiencias prácticas del alumnado; interacciones globales y mediáticas, etc.

El desarrollo de estas tendencias en las organizaciones escolares requiere liderazgos que interpreten la aplicación al lenguaje escolar de las propuestas mencionadas. A mi entender, es un concepto de liderazgo social caracterizado por el fortalecimiento de las escuelas como organizaciones cívicas (Calvo de Mora, J. 2008, p. 34), cuyas características son: fortalecimiento de la sociedad civil, interacción inclusiva de todas las personas integrantes de la organización, apertura de los espacios escolares a los mundos de vida locales de sus integrantes, aplicación de principios de ciudadanía global y capacidad para comprender las aspiraciones y capacidades de cada sujeto escolarizado. Este listado no es una evidencia, más bien tendencia del lugar de la escuela en la sociedad global del conocimiento, cuyas manifestaciones están localizadas en la mentalidad de la ciudadanía de las sociedades urbanas que, desde diferentes expresiones, demandan cambios cualitativos en las escuelas.

#### **4. Liderazgo social en las escuelas: un modelo ideal**

Las nuevas aproximaciones al liderazgo amplían, e incluyen, estrategias de distribución y transformación aplicadas a espacios escolares y no escolares. Esta visión social es adaptada para construir organizaciones que integren estructuras formales escolares y las estructuras no formales en las que cada sujeto se desenvuelve en su vida cotidiana. Y ello necesita la capacidad de influencia para incluir diferentes realidades en un nuevo modelo de organización escolar.

El liderazgo significa diferentes cosas en diferentes contextos que para las diferentes personas que acuden a la misma escuela; por ello, liderazgo social significa capacidad para comprender y cohesionar la diversidad de poblaciones integrantes en las escuelas. Es decir, liderazgo social tiene un significado socio-cognitivo, en el marco de organizaciones escolares, cuyas estructuras y procesos se caracterizan por interacción e inclusión (Calvo de Mora, J. 2008, p. 37) de la población escolar.

El liderazgo es una acción colectiva, donde los equipos de líderes escolares asumen responsabilidades más allá de las “fronteras físicas” de cada centro escolar. Con otras

palabras, la alternativa al liderazgo institucional descrito en este trabajo es un liderazgo social caracterizado por las siguientes acciones, en las cuales la acción del liderazgo presenta una posición horizontal, en lugar de vertical propiciada por el funcionalismo:

- Sujetos escolares con capacidad de influencia para crear nuevas relaciones de poder entre la Administración educativa y escuelas involucradas en las necesidades de cada comunidad.
- Influencia social necesaria para implicar a la población escolar en formas de gobierno de trabajo compartido (partnership working) entre autoridades locales y escolares en el desarrollo de proyectos educativos comunes.
- Coordinación de innovaciones orientadas a la mejora del aprendizaje personalizado, a partir de procesos de atención y seguimiento individual.
- Contribuir a la mejora del aprendizaje cognitivo, social y emocional de estudiantes. Es decir, construir relaciones estables entre diferentes organizaciones, grupos, familias y gobiernos locales dirigidas al objetivo de la inclusión de cada sujeto en su ambiente local.
- Articular valores educativos y morales, creando un sentido claro de pertenencia de cada sujeto a la globalidad de la organización, mediante un balance de demandas externas, prioridades internas, necesidades personales, profesionales, demandas, objetivos u otras metas individuales y colectivas (Moore, M. D. 1989).
- Acciones centradas en espacios contextuales (*habitus*) (Lingard, B. y Christie, P. 2003) próximas a las identidades de la poblaciones, con el objeto de lograr implicación efectiva de la población en el desarrollo escolar.
- Interpretación y comprensión del *habitus* (o estructura de percepción y acción individual e institucional), cuya intencionalidad es predecir las relaciones sociales predominantes en las escuelas, los comportamientos de los sujetos -como actores colectivos-, competencias prácticas e intereses básicos, lógica y exigencias institucionales y posición social de las poblaciones asistentes a las escuelas. Este conocimiento tácito y explícito de la identidad de la escuela y la institución (Calvo de Mora, J. 1999) permite comprender demandas, problemas, principios, preocupaciones y tendencias de la población escolar.

El concepto de liderazgo social alega que todas las voces de la gente, como agencia humana, deben tener capacidad de expresión y ser objeto de respeto (Bandura, A. 2002), donde el proceso de toma de decisiones se basa en una aproximación a los patrones de

democracia deliberativa y, también, donde en las escuelas quedan establecidos códigos morales caracterizados por la equidad personal y colectiva de la lógica de acción y la justicia social, como ideología de esta aproximación interaccionista e inclusiva (Ginsburg, M. B. 1988; Levine-Rasky, C. 1998; Conle *et al*, 2000; Marx, S y Pennington, J. 2003; Hackman, H. 2005; West, A. 2006; Reilly, L. et al 2006; Leo, E. y Barton, L. 2006), y donde la nueva contribución de los liderazgos es dotar al sistema de estabilidad, continuidad, coherencia, canalización de la solución de problemas, entre otras acciones morales definidas por Fullan, M.(2006: 44-67) y Hargreaves, A. (2008) en el marco del entorno cultural del medio social de ubicación de las escuelas. A partir de esta propuesta de liderazgo social, recientemente se han desarrollado propuestas denominadas rediseño del sistema educativo, desde una perspectiva pragmática y postmoderna, definida en los siguientes términos:

- El rediseño del sistema consiste en ampliar la influencia de la sociedad civil en las acciones escolares. Ello significa, limitar el ámbito de influencia de la Administración educativa a propuestas de principios, distribución de recursos, financiación de programas y proyectos, entre otras acciones de apoyo. Y fortalecer la influencia de la sociedad civil en la toma de decisiones escolares (Starrat, R.J., 2001; Begley, P. T., 2001) canalizada en procesos de democracia deliberativa, acciones de reflexión colectiva e implicación de personal no profesional en la toma de decisiones educativas sustentadas en dos principios intercambiables: diversidad e inclusión. El primer concepto hace referencia a la gente, y la inclusión se refiere a la organización, describe las formas en que una organización configura la oportunidad, interacción, comunicación y toma de decisiones con el objeto de utilizar el potencial de la diversidad.
- Trabajo en red, en cuyo desarrollo las escuelas emprenden procesos de construcción de conocimiento, no solamente de diseminación de información, por lo que son necesarias colaboraciones permanentes respecto objetivos concretos. Ello significa crear un espacio público más complejo que el actual, donde la utilización de recursos tecnológicos es imprescindible para agilizar relaciones y compartir información y conocimiento.
- El rediseño del sistema trata sobre la mejora de la *arquitectura de la escolarización*: rediseño del sistema basado en la construcción de entornos de colaboración, considerando la escuela y su población como una realidad social identificada por culturas peculiares (Schein, E.H., 1965, p. 66; Sergiovanni, T. 1987, p. 46) identificadas por prácticas interculturales.

- Consideración del espacio local como el espacio público de la educación escolar (Foster, W. 1989; Blase, J., Anderson, G. & Dungan, S. 1995; Louis, K. S. 2003; Woods, P.A. 2005) caracterizado por justicia social, equidad, constructivismo, gestión basada en la escuela, toma de decisiones compartidas, liderazgo inclusivo y construcción de consenso.
- La acción a liderar es cambio en las relaciones sociales (McNeil, L. 2000) orientado a la creación de nuevos espacios escolares (Riley, K. 2003) de enseñanza y aprendizaje. Esta es la hipótesis plausible de mejora del “rendimiento escolar” y, a su vez, alternativa al sistema de estándares e incentivos aplicados como estrategia de mejora del aprendizaje en las escuelas.

Las claves de creación de nuevos espacios escolares son, a mi entender, las bases constituyentes de rediseño del sistema educativo, que inciden en la dimensión subjetiva de la escolarización: atender las peculiaridades de estudiantes, docentes, espacio social de la escuela (identidades sociales y culturales de la población, recursos económicos disponibles, expectativas sociales, estructura de las organizaciones sociales existentes y asociaciones influyentes en las decisiones locales), el espacio mental (percepciones, pensamiento de la gente, conocimiento tácito, emociones, entre otras dimensiones psíquicas) de todas las personas incluidas en cada escuela y el espacio físico (creación de organizaciones educativas que incluyen escuelas y otras organizaciones no formales e informales influyentes en el comportamiento del alumnado).

Desde una perspectiva conceptual, la alternativa al funcionalismo son visiones interaccionistas e inclusivas, cuya principal cualidad es transformar la escuela desde la imagen de “isla” al centro de una red de relaciones sociales, mediante la extensión del aprendizaje a todos los ámbitos de interacción de cada estudiante. Ello significa proporcionar un conjunto de servicios especiales a todos los estudiantes, donde la escuela se transforma en una agencia coordinadora y cada integrante de la organización en una agencia humana (Bandura, A. 2002) con capacidad de acción y decisión. En este contexto se localiza el liderazgo post transformacional definido por Michel Fullan (2005, pp. 44-67) de esta manera:

el liderazgo no es una cualidad particular individual, sino más bien un proceso relacional que tiene lugar en tiempos y espacios concretos. Así, se entiende el liderazgo como acción (leading) y capacidad para coordinar las estructuras y relaciones sociales a través de estrategias tales como definición clara de metas, atención a los aspectos básicos del

aprendizaje; adoptando actitudes de respeto a la dignidad de las personas; asegurar que las personas están haciendo aquello que les gusta y están capacitadas para ello; reconocer que las acciones han de estar basadas en aspectos sociales, entre otras.

El objeto del liderazgo social es rediseñar las relaciones entre la cultura económica y cultura social implícitas a todos los procesos de escolarización. La cultura económica significa que los estudiantes han de prepararse para el mercado del trabajo, en este caso para nuevos trabajos que se crearán durante su proceso de escolarización y, por su parte, la cultura social hace referencia al sistema de creencias, valores, costumbres, comportamientos en entornos sociales caracterizados por la movilidad y diversidad, donde la identidad colectiva de la población (por ejemplo, derechos ciudadanos traducidos a las acciones escolares han de coordinarse con identidades individuales y subjetivas (religión, etnias, etcétera) (Glickman, C. 1998; Calvo de Mora, J. y Villoria, J. 2007; Calvo de Mora 2008, p. 57):

crear un espacio público, común a profesionales y no profesionales, es una opción para el desarrollo de acciones de inclusión en contextos de sociedades muy diversificadas por valores, creencias, expresiones culturales y expectativas profesionales. Este espacio público se caracteriza por virtudes cívicas, comportamientos propios de ciudadanía global y democracia como estructura de relación y decisión organizativa; basada, por ejemplo, en el auto gobierno de las escuelas

En resumen, la creación de nuevos espacios escolares supone: participación, compartir ideas, virtudes de honestidad, apertura, flexibilidad y compasión, afianzar la identidad y estima personal de cada integrante en la escuela (Leo, E. y Barton, L. 2006; Lumby, J., 2006), a partir de la extensión curricular de contenidos académicos a experiencias subjetivas, sociales, locales y globales(Schyns, B. & Meindl, J. R. 2005; Holst, E., 2006; Wolfran, H-J.; Mohr, G.; Schyns,B. 2007; Livi, S.; Kenny, D.; Pierro, A., 2008) en el marco de organizaciones construidas según principios morales y cívicos: respeto, colaboración, inclusión y democracia deliberativa Stahlberg, D., Braun, F., Irmel, L. & Sczesny, S. (2009), con el objeto que las acciones de liderazgo sirvan para compensar desventajas sociales debidas a la etnicidad, género, discapacidades u otras situaciones problemáticas (Webb, R. 2005).

## Referencias

- Anderson, G. Louis. (2004). Willian Foster's Legacy: learning from the past and reconstructing the future. **Educational Administration Quarterly**, **40** (2), 240 – 258.
- Argyris, Chris & Schön, Donald. (1996). **Organizational learning II. Theory, Method and Practice**. Reading, MA: Addison Wesley Longman.
- Argyris, Chris. (1997). Learning and teaching: a theory of action perspective. **Journal of Management Education**, **21** (1), 9 – 27.
- Ball, Stephen. (2003). The teachers soul and the terror of performativity. **Journal of Education Policy**, **18** (2), 215 – 228.
- Bandura, Albert. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. **Current directions in Psychological science**, **9** (3), 75 -78.
- Begley Paul T. & Olof, Johansson. (2003). **The ethical dimensions of school leadership**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Begley, Paul T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. **International Journal of Leadership in education**, **4** (4), 353 – 365.
- Blanchard, H. Kenneth; Menini, María Antonia y Vincent Peale, Norman. (1989). **El poder ético del directivo**. Madrid: Grijalbo.
- Blase, Joseph & Blase, Jo. (2002). The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment. **Educational Administration Quarterly**, **38** (5), 671 – 727.
- Blase, Joseph & Blase, Jo. (2004). **Handbook of instructional leadership: how successful principals promote teaching and learning** (2<sup>a</sup> edición). Thousands oaks, CA: Corwin Press.
- Blase, Joseph; Anderson, Gary. & Dungan, Sherry. (1995). **Democratic principal in action: Eight pioneers**. Thousand Okes, CA: Corwing Press.
- Bolívar Botía, Antonio. (2000). **Los centros educativos como organizaciones que aprenden**. Madrid: La Muralla
- Bolman, Lee G., & Deal, Terrence. E. (1991). **Reframing organizations: Artistry, choice and leadership**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bolman, Lee G. & Deal, Terrence E. (1984). **Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations**, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean C. (1985). **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barcelona: Laia.

- Bottery, Mike. (2003). The leadership of learning communities in a culture of unhappiness. **School Leadership & Management**, 23 (2), 187-207.
- Boyd, Willian L. (1999). Environmental pressures, management imperatives, and competing paradigms in educational administration. **Educational Management & Administration**, 27 (3), 283 – 297.
- Boyer, Robert et al. (2004). **Actes de la recherche en Sciences Sociales. Pierre Bourdieu et l'anthropologie** 150. París: Editions du Senil.
- Brent, Davies. (2003). Rethinking strategy and strategic leadership in schools. **Educational Management & Administration**, 31 (3), 295 – 312.
- Bryk, Anthony; Camburn, Erik. & Louis, Karen Seashore. (1999). Professional learning community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. **Educational Administration Quarterly**, 32, (2), 751-781.
- Burns, James Macgregor. (1978). **Leadership**. Nueva York: Harper.
- Bush, Tony. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. **Educational Management & Administration**, 27 (3), 239-252.
- Caldwell, Brian J & Hayward, Donald K. (1998). **The Future of Schools: Lessons from the Reform of Public Education**. Londres: Falmer Press.
- Caldwell, Brian. (2006). **Exhilarating Leadership**. Londres: Specialist Schools and Academic Trust.
- Calvo de Mora, Javier y Villoria Prieto, Javier. (2007). An Open Model Of Schooling: Developing Education For Sustainability Projects. En Pipere, Anita (ed.) **Education and Sustainable Development: First Steps toward Changes BBCC/ISE annual collection of articles** (Vol. 2). Daugavpils: Daugavpils University Publishing house "Saule".
- Calvo de Mora, Javier. (1992). Conceptualización del liderazgo en las escuelas. **Bordón**, 46 (2), 145-173.
- Calvo de Mora, Javier. (1999). **Claves para la comprensión de la organización**. Granada: Método ediciones.
- Calvo de Mora, Javier. (2006). **Toward inclusion of citizenship culture in teacher education programmes**. Praga: Charles University Press in Prague.
- Calvo de Mora, Javier. (2007). **New schooling through citizenship practice: contents and process**. Veliko (BG): University of Veliko Turnovo "St. Cyril abd St. Methodious Press.
- Calvo de Mora, Javier. (2008). **Sharing responsibilities and networking through school process**. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

- Campbell, Carol; Gold, Anne & Lunt, Ingrid. (2003). Articulating values in education: conversation with leaders. **International Journal Leadership in Education**, 6 (3), 203-221.
- Carliste, Leonore Relly; Jackson, Bailey W. & George, Alison. (2006). Principles of social justice education: the social justice education schools project. **Equity & Excellence in Education**, 20 (1), 15-22.
- Clarke, John & Newman, Janet. (1977). **The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare**. San Francisco: Thousands Oaks.
- Cline, Zulmara & Necochea, Juan. (2000). Socialization paradox: a challenge for educational leaders. **International Journal of Leadership in Education**, 3 (2), 151 – 158.
- COMISIÓN EUROPEA. (2005). **Working Together for Growth and Jobs —Next Steps in Implementing the Revised Lisbon Strategy**— SEC (2005) 622/2, [http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/SEC2005\\_622\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/SEC2005_622_en.pdf)
- COMISIÓN EUROPEA. (2006). **Member States' Autumn 2006 Reports on the Implementation of their National Reform Programmes**. [http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/nrp2006\\_en.htm](http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/nrp2006_en.htm)
- Conle, Carola; Blanchard, Dan; Burton, Karen; Higgins, Arlene; Kelly, Mei; Sullivan, Leola; Tan, Jennifer. (2000). The asset of cultural pluralism: an account of cross-cultural learning in pre-service teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 16, 365-387.
- Coronel Llamas, Juan Manuel y Fernández Serrat, Manuel. (2002). Is the a way out? A critical analysis of participation leadership and management in Spanish schools. **International Journal of Leadership in Education**, 5 (4), 303-322.
- Crawford, Megan. (2009). **Getting to the Heart of Leadership. Emotion and Educational Leadership**. Londres: Sage.
- Creemers, Bert. (1996). The School Effectiveness Knowledge Base. En Reynolds, David; Bollen, Robert; Creemers, Bert; Hopkins, David; Stoll, Louis y Lagerweij, Nijs (eds), **Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement** (pp.21-35). Londres: Routledge.
- Davis, Stephen; Darling-Hammond, Linda; LaPointe, Michael; & Meyerson, Debra. (2005). **School leadership study: Developing successful principals** (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, Christopher; Harris, Alma & Hadfield, Mark. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. **School Leadership and Management**, 21 (1), 19–42.

- Deal, Terrence E. & Kennedy, Allan A. (1982). **Corporate Rituals: The Rites and Rituals of Corporate Life**. Reading, MA: Adison Wesley.
- Durkheim, Emile. (2003). **Educación y sociología**. Madrid: Península.
- Earley, Peter. (2003). Leadeers or Followers. Governing bodies and their role in school leadership. **Educational Management & Administration**, 31 (4), 353 – 367.
- Egido Gálvez, Inmaculada y Paredes Cabra, Joaquín. (1994). La dirección de centros públicos escolares: su concreción legal en España (1938 – 1993). **Tendencias Pedagógicas**, (1), 87 – 100.
- Elias, Maurice. (1999). **Educar con Inteligencia Emocional**. Barcelona: Plaza y Janés.
- Elmore, Richard E. (2004). **School Reform from inside out**. Cambridge: Harvard Education Press.
- Elmore, Richard E. (2000). **Building a new structure for school leadership**. Alberta: Albert Shanker Institute press.
- Estruch Tobilla, Joan. (2001). Historia de la dirección escolar en España: entre la dependencia ministerial y la presión corporativa. **Organización y gestión educativa: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**, 9 (3), 3 – 5.
- Fitz, John. (1999). Reflections on the field educational management studies. **Educational Management & Administration**, 27 (3), 313 – 321.
- Foster, Willian. (1989a) The administrator as a transformative intellectual. **Peabody Journal of Education**, 66 (3), 5 – 18.
- Foster, Willian. (1989b). Toward a critical practice of leadership. En John Smith (ed), **Critical perspectives on educational leadership**. Londres: Falmer Press, páginas 39-63.
- Fullan, Michael. (2006). **Turnaround leadership**. Ontario: Ontario Principals' Council John Wiley & Sons.
- Fulton, Kathleen. (2003). Redesigning schools to meet 21<sup>st</sup> century learning needs. **T.H.E. Journal**, 13, (4), 3-4.
- Gale, Trevor & Densmore, Kathleen. (2003). Democratic educational leadership in contemporary times. **International Journal Leadership in education**, 6 (2), 119-136.
- Gardner, Howard (2005) **Leading Minds: An Anatomy of Leadership**. Nueva York: Basic Books.
- Ginsburg, Mark B. (1988) **Contradictions in teacher education and society: A critical analysis**. Londres: The Falmer Press.

- Giroux, Henry. (2005). The conservative assault on America: Cultural politics, education and new authoritarianism. **Cultural Politcs**, 1 (1), 139 – 164.
- Glatter, Ron. (2006). Leadership and organization in education: time for a re-orientation? **School Leadership & Management**, 26 (1), 69-83.
- Glatter, Ron & Kyd, Lesley. (2003). 'Best Practice' in educational leadership and management. **Educational Management & Administration**. 31 (3), 231 – 243.
- Glatter, Ron; Mulford, Bill & Shuttleworth, Dale. (2003). **Governance, Management and Leadership**. Schooling Tomorrow. Network of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems. París: OCDE.
- Glickman, Carl. (1998). **Educational leadership for democratic purpose: What do we mean**. **International Journal of Leadership in Education**, 1, 47-53.
- Goldsby, Michael G; Neck, Christopher. P. & Gorde, Virginia. (1999). Inner leadership: a social cognitive – based approach. Toward enhanced ethical decision making. **Teaching Bussines Ethics**, 3, 38-67.
- Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard & McKee, Annie. (2002). **El líder resonante crea más: el poder de la inteligencia emocional**. Barcelona: Plaza y Janés.
- Graves, Liana Nan. (1992). Cooperative learning communities: context for a new vision of education and society. **Journal of Education**, 174 (2), 57 -59.
- Gronn, Peter. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. **Educational Management & Administration**, 28 (3), 317–38.
- Gunter, Helen & Ribbins, Peter. (2002). Leadership studies in education. **Educational Management & Administration**, 30 (4), 387 – 416.
- Hackman, Heather W. (2005). Five essential components for social justice in education. **Equity & Excellence in Education**, 38, 103-109.
- Hallinger, Philip & Heck, Ronald. (1999). Can Leadership Enhance School effectiveness? En Tony Bush; Les Bell; Ray Bolam, Ron Glatter & Peter Ribbins (eds), **Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice** (pp. 178–90). Londres: Paul Chapman.
- Hallinger, Philip & Heck, Ronald. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: An review of empirical research 1980-1991. **Educational Administration Quarterly**, 32, (1), 8-44.
- Hargreaves David H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. **British Educational Research Journal**, 27 (4), 487-503.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean. (2005). **Sustainable Leradership**. Londres: Sage.

- Hargreaves, Andy. (2003). **Teaching and the Knowledge Society**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, Andy. (2008). **System redesign. How transform your school**. Londres: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hargreaves, Andy; Lieberman, Ann; Fullan, Michael & Hopkins, David. (1988). **International Handbook of Education Change**. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, David H. (2007). **System Redesign - 1: The Road to Transformation in Education** (Specialist Schools and Academies Trust, 2007) [www.ssat-inet.net/resources/publications.aspx](http://www.ssat-inet.net/resources/publications.aspx).
- Hargreaves, David H. (2007). **Personalising Learning** (6 pamphlets from Specialist Schools and Academies Trust, 2004-2006) [www.ssat-inet.net/resources/publications.aspx](http://www.ssat-inet.net/resources/publications.aspx).
- Harris, Alma. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? **Educational Management and Administration**, 32 (1), 11-24.
- Harris, Alma y Ranson, Stewart. (2005). The contradictions of Education Policy: Disadvantage and Achievement. **British Educational Research Journal**, 31, (5), 571-587.
- Heck, Ronald H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: a value- added approach. **Educational Administration Quarterly**, 36, (4), 513- 552.
- Hofman, Roelande H; Hofman, Adriaan & Henk, Guldemond. (2002). School Governance, Culture and Student Achievement. **International Journal Leadership in Education**, 5 (3), 249-272.
- Holst, Elke. (2006). **Women in Managerial Positions in Europe: Focus on Germany** (Documento N° 557). Berlin: German Institute for Economic Research.
- Hopkins, David y Higham, Rob. (2007). System leadership: mapping the landscape. **School leadership and Management**, 27 (2), 147-166.
- Hopkins, David. (2007). **Every school a great school**. Maidebhead, Berkshire: Open University Press.
- Hord, Shirley. (1997a). **Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and practice**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved September 28, 2005 from [www.sedl.org/pubs/change34/](http://www.sedl.org/pubs/change34/)
- Hord, Shirley. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important. **Southwest Educational Development Laboratory, Issues...about change**, 6 (1), 1-9. Retrieved September 28, 2005 from [www.sedl.org/change/issues/issues61.html](http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html)

- Hoyle, Erik. (1999). The two faces of micropolitics. **School Leadership & Management**, **19** (2), 213–222.
- Istance, David & Kobayashi, Mariko. (2003). **Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and System**. París: OCDE
- Johnson, Bruce. (2004). Local school micropolitic agency: an antidote to new managerialism. **School Leadership & Managerialism**, **24** (3), 267–286.
- Kaptein, Muel & Wempe, Johan. (1998). Twelve Gordian knots when developing an organizational code of ethics. **Journal of Business Ethics**, **17** (8), 853–869.
- Lazaridou, Angeliki. (2007). Values in principals' thinking when solving problems. **International Journal Leadership in Education**, **10** (4), 339-356.
- Leithwood, Kennet and Jantzi, Doris. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. **Leadership and Policy in Schools**, **4**, 177-191.
- Leithwood, Kennet; Chapman, Judith; Corson, Peter; Hallinger, Peter & Hart, Ann. (1996). **International Handbook of Educational Leadership and Administration** (Tomo I y II). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, Kennet; Day, Christopher; Sammons, Pam; Harris, Alma; Hopkins, David. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership & Management**, **28**, (1), 27–42.
- Leithwood, Kennet. (1994). El liderazgo para la reestructuración de la escuela. **Revista de Educación**. (304), 31 – 60.
- Leithwood, Kennet. (2004). **El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un modelo de políticas transnacionales**. ICE Deusto: Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Deusto: Universidad de Deusto, pp.233-245.
- Leo, Elisabeth & Barton, Len. (2006.) Inclusion, diversity and leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, **34** (2), 167-180.
- Levacic, Rosalind & Glatter, Ron. (2001). Really good ideas? Developing evidence-informed policy and practice in education leadership and management. **Educational management & administration**, **29** (1), 5-25.
- Levine, Daniel & Lezotte, Lawrence W. (1990). **Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice**. Madison, WI: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Levine-Rasky, Cynthia. (1998). Pre-service teacher education and negotiation of social difference. **British Journal of Sociology of Education**, **19** (1), 89-113.

- Lewis, Peter & Murphy, Roger. (2008). New directions in school leadership. **School Leadership & Management**, **28** (2), 127–146.
- Lingard, Bob & Christie, Pam. (2003). Leading theory: Bourdieu and the field of educational leadership. **International Journal of Leadership in Education**, **6** (4), 317 – 333.
- Livi, Stefano; Kenny, David A; Albright, Linda & Pierro, Antonio. (2008). A social relations analysis of leadership. **The Leadership Quarterly**, **19** (2), 235-248.
- López-Acevedo, Gladys. (2002). **Teachers' Incentives and Professional Development in Schools in Mexico**. Washington: Banco Mundial. Región Latino Americana y Caribe.
- Louis, Karen Seashore. (2003). Democratic Schools. Democratic Communities: Reflections in an International Context. **Leadership and Policy in Schools**, **2** (2), 93-108.
- Lumby, Jacky. (2006). Conceptualizing diversity and leadership. **Educational Management administration & Leadership**, **34** (2), 151-165.
- Malen, Bob. (1995). The micropolitics of education. En Jay D. Scribner & Donald H. Layton (Eds.), **The study of educational politics: the 1994 commemorative Yearbook of the Politics of Education Association (1969-1994)** (pp. 147-167). Philadelphia: Falmer.
- Marion, Russ. (1999). **The edge of Organization: Chaos and complexity theories of formal social systems**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marks, Helen M. & Printy, Susan M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, **39** (3), 370–397.
- Marsal Ruiz, Juan Francisco. (1977). **La crisis de la sociología norteamericana**. Barcelona: Península.
- Marsh, David D. & LeFever, Karen. (2004). Schools principals as standards-based educational leaders. **Educational Management Administration & Leadership**, **32** (4), 387-404.
- Martins, Pedro S. (2009). **Individual Teachers Incentives, student achievement and Grade Inflation**. Bonn: Institute for the Study of Labour: Universidad of Bonn.
- Marx, Sherry & Pennington, Julie. (2003). Pedagogies of critical race theory: experimentations with white pre-service teachers. **Qualitative Studies in Education**, **16** (1), 91 – 110.
- McCrea, Nadine & Ehrich, Lisa. (1999). Changing leaders' educational hearts. **Educational Management & Administration**, **27** (4), 431–440.
- McNeil, Linda. (2000). **Contradictions of school reform: Educational costs of standarized testing** (Critical social thought). Nueva York: Routledge.

- Meier, Kenneth J; O'toole, Lawrence J. (2006). **Bureaucracy in a democratic state. A governance perspective**. Baltimore, MA: The John Hopkins University Press.
- Meyer, John & Rowan, Bryan (Eds.). (1992). **The Structure of Educational Organizations, Organizational Environments: Ritual and Rationality**. Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, Matthew R. (2001). Illustrating issues of power and control. The use of a dramatic scenario in administration training. **Educational Management & Administration**, 29 (4), 441–457.
- Mitzman, Arthur. (1969). **La jaula de hierro: una interpretación histórica de Max Weber**. Madrid: Alianza Editorial (diversas reediciones).
- Moos, Leif. (2003). Educational leadership: leaders for/as Building. **International Journal Leadership in Education**, 6 (3), 19 – 33.
- Morgan, Garret. (1986). **Images of Organization**. Londres: Sage.
- Muldford, Bill. (2004). Organizational life cycles and the development of the National College for School Leadership. **Educational Management Administrative & Leadership**, 32 (3), 309 – 324.
- Muphy, Joseph; Gilmer, Scott W; Page, Ann. (1998). **Pathways to privatization in Education**. Norwood, N.J Ablex Publishing Corporation.
- Murillo, Francisco Javier. (2005). **La investigación sobre la eficacia escolar**. Barcelona: Octaedro.
- Murphy, Daniel. (2007). **Professional school leadership: dealing with dilemmas**. Edimburgo: Dunedin Academic Press.
- Murphy, Joseph. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: new blueprints. **Educational Administration Quarterly**, 38 (2), 176–191.
- Newman, Janet & Clarke, John. (2009). **Publics, politics and power**. Londres: Sage.
- Pajak, Edward & Gree, Andrew. (2003). Loosely coupled organizations. Misconceptions and social reproduction. **International Journal Leadership in Education**, 6 (4), 393 – 413.
- Parsons, Talcott & Shils, Edward .A. (2001). **Toward a General theory of action. Theoretical foundations for the social sciences**. Nueva Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Parsons, Talcott. (1937). **The structure of social action**. Nueva York, EUA: Free Press.
- Pierre, Jon (Ed). (2000). **Debating governance: Authority, steering and democracy**. Oxford: Oxford University Press.

- Pliscoff Varas, Cristian. (2005). **Sistemas de incentivos monetarios y reforma del Estado: elementos para una discusión necesaria.** X Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública. Santiago, Chile, 18-21 octubre de 2005.
- Ranson, Stewart. (2008). The changing governance of education. **Educational Management Administration & Leadership**, **36** (2), 201-219.
- Resnick, Lauren B. (1987a). Learning in school and out. **Educational researcher**, **16** (9), 13-20.
- Resnick, Lauren B. (1987b). **Education and learning to think.** Washington D.C: National Academic Press.
- Reynolds, David. (1991). School Effectiveness in Secondary Schools: Research and its Policy Implications. En S. Riddell and S. Brown (eds), **School Effectiveness and its Messages for School improvement** (pp. 21-34). Edinburgh: The Scottish Office, HMSO.
- Rhodes, Roderick Arthur Williams. (2002). The new public administration of the British State. En Carl Hay (ed) **British Politics Today**. Oxford: Polity.
- Ribbins, Peter. (2007). Middle leadership in schools in the UK: improving design a subject leader's history. **International Journal Leadership in Education**, **10** (1), 13-30.
- Riley, Kathryn. (2003). Democratic leadership—A contradiction in Terms. **Leadership and Policy in Schools**, **3** (2), 125-139.
- Rowan, Brian. (1990). Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools. **Educational Administration Quarterly**, **16**, 353-389.
- Salovey, Peter & Mayer, John D. (1990). Emocional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. **Educational Administration Quarterly**, **9**, 185 – 211.
- Sammons, Pam y otros. (1995). **Key Characteristics of Effective Schools: A review of School Effectiveness Research.** Londres: Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- Schein Edgar H. (1965). **Organizational Psychology**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schein, Edgar H. (1997). **Organizational Culture and Leadership.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schön, Donald. (1983). **The reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schön, Donald. (1987). **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey Bass Publishers.

- Schyns, Brigit & Meindl, James R. (2005). **Implicit leadership theories: essays and explorations.** Greenwich (CT): Information Age Publishing Inc.
- Selnick, Philip. (1949). **TVA and the Grass Roots: A study of Politics and Organization.** Berkeley: California University Press.
- Selnick, Philip. (1957). **Leadership in Administration: a sociological interpretation.** Nueva York: Harper & Row.
- Sergionanni, Thomas. (2000). **The lifeworld of leadership: creating culture, community, and personal meaning in our schools.** San Francisco: Jossey Bass.
- Sergiovanni, Thomas. (1987). Will we ever have a TRUE profession? **Educational Leadership**, **44** (8), 44–51.
- Sergiovanni, Thomas. (1992). **Moral Leadership.** San Francisco: Jossey-Bass.
- Shapiro, N. Levine. (1999). **Creating learning communities: A practical guide to winning supportm organizing for change, and implementing progress.** San Francisco CA: Jossey- Bass Publishers.
- Simkins, Tom. (2005). Leadership in Education. **Educational Management Administration & Leadership**, **33** (1), 9-26.
- Slater, Lorraine. (2008). Pathways to building leadership capacity. **Educational Management Administration & Leadership**, **36** (1), 55-69.
- Slater, Ronald O., & Boyd, William L. (1999). Schools as polities. In Joseph Murphy & Kennet S. Louis (Eds.), **The handbook of research on educational administration** (2nd ed., pp.323-335). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, Kevin B. (2003). **The ideology of education. The commonwealth, the market, and America's schools.** New York: State University of New York.
- Starrat, Robert J. (2001). Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? **International Journal of Leaderdhip in Education**, **4**, (4), 333 – 352.
- Starratt, Robert J. (1991). Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership. **Educational Administration Quarterly**, **27** (2), 185-202.
- Stoker, Gerry. (2004). **Transforming local governance: from Thatcherism to new labour.** Basingstoke: Palgrave.
- Strain, Michael. (2009). Some ethical and cultural implications of leadership 'turn' in education. **Educational management Administration & Leadership**, **37** (1), 68- 67.
- Surowiecki, James. (2004). **The wisdom of crowds.** Nueva York: Doubleday.

- Turner, Chris. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: towards a conceptual framework. **School Leadership & Management**, 26 (5), 419-435.
- Vegas, Emiliana. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. **Revista de Educación**, (340), 213-241.
- Walker, Allan. (2004). The international role of National Collage of School Leadership. **Management Administration & Leadership**, 32 (3), 269-287.
- Webb, Rosemary. (2005). Leading teaching and learning in the primary school: from educative leadership to pedagogical leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, 33 (1), 69-91.
- Weick, Karl E. (1976). Educational Organizations as Loosely-Coupled Systems. **Administrative Science Quarterly**, (21), 1-19.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard, & Snyder, Willian. (2002). **A guide to managing knowledge: cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Bussines school Press.
- West, Anne. (2006). School choice, equity and social justice: the case for more control. **British Journal of Educational Studies**, 54 (1), 15-33.
- Wheatley, Margaret J. (2005). **Finding Our Way: leadership for an uncertain time**. San Francisco: Berret-Koehler.
- Wilson, Brent G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. **Educational Technology**, 35 (5), 25-30.
- Wilson, Brent G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. **Educational Technology**, 35 (5), 25-30.
- Wilson, Brent G. (1996). **Constructivist learning environments: Case studies in instructional design**. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Wolfran, Hans-Joachin; Mohr, Gisela & Schyns, Birgit. (2007). Professional respect for female and male leaders: influential gender-relevant factors. **Women in Management Review**, 22 (1), 19-32.
- Woods, Phil A. (2005). **Democratic leadership in Education**. Londres: Paul Chapman.
- Zorrilla Fierro, Margarita y Pérez Martínez, María Guadalupe. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las Reformas Educativas en el caso de México. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación**, 4 (4), 105-119.