

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., FARRELL, P. Y TWEDDLE, D. (2000): Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 211-229.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- FLECHA, R. (2004): *Comunidades de aprendizaje una alternativa educativa*. II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de León.
- FLYNN, G. (1989, November): *Toward community*. Paper presented at the 16th Annual TASH Convecece, San Francisco, CA. (p. 4).
- FULCHER, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative a rocha to educational policy and disability*. London: Falmer Press.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (2001): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum*. Madrid. Narcea.
- WILKINSON, J. (1980): On assistance to Indian people. *Social Casework: Journal of contemporary social Work*, 61, p. 452.

Contribución 3:

DIMENSIÓN ESTRUCTURAL Y FUNCIONAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN UNA PERSPECTIVA DE CAMBIO: SISTEMAS DE RELACIONES Y CAMBIO CULTURAL

D. Ramón Pérez Pérez (*Universidad de Oviedo*)

D. Emilio Álvarez Arregui³

RESUMEN

Uno de los mayores problemas que hallan las Instituciones Educativas son aquellos que se derivan de la estructura de racionalidad que impera en su dimensión estructural y funcional, dificultando los procesos de toma de decisiones, de participación y de solución de problemas, entendidos éstos en todas sus manifestaciones, ya fuera como consecuencia de la disfuncionalidad de la propia normatividad institucional o de las dificultades reales que se ofrecen para el logro de las metas.

Atender la extensión formativo-educativa de los agentes comunitarios, dar respuesta a las singularidades personales y grupales, hallar el equilibrio entre las responsabilidades familiares y escolares, promover el crecimiento profesional de los docentes y dar respuesta adaptativa a los cambios externos de la escuela, en todas sus dimensiones, requiere tanto acciones comprensivas de los hechos y de las realidades en las que se contextualizan éstos, como el concurso de esfuerzos compartidos orientados a una acción extensiva que comprometa a todos y cada uno de los distintos agentes, tanto en los procesos como en los resultados

3. El Dr. D. Ramón Pérez Pérez es Catedrático de E.U. de la Universidad de Oviedo y experto en Organización de Instituciones educativa.

El Dr. D. Emilio Álvarez Arregui es profesor no universitario y experto en el análisis y estudio de las dimensiones organizativas y funcionales de las instituciones escolares.

Para desarrollar esta visión integradora de la acción escolar y su tarea educativo-formativa hemos dispuesto

o En este contexto, es necesario contemplar fundamentalmente dimensiones estructurales, sistemas relacionales y funcionales, pero también procesos formativos, acciones de aprendizaje que se incorporan a los procesos de adaptación y mejora que la propia dinámica social reclama.

I. LA ESCUELA ARTICULADA COMO UN SISTEMA COMPLEJO

La escuela como organización se instituye como un sistema que ve incrementada su complejidad dado el elevado número de elementos que lo conforman y las múltiples combinaciones que estos admiten en su interacción. A cuya complejidad habrá de sumarse aquella que es inherente al propio hecho educativo y que singulariza, en cierto sentido, la "naturaleza" organizativa de la escuela.

Así, abordar el problema de la racionalidad de la escuela como organización requiere al menos hacerlo desde un triple enfoque, el derivado de racionalidades diferentes como son las de lo educacional (sentido del hecho educativo en su máxima expresión), la organizacional (ordenar temporalmente con sentido de la "eficacia" un proceso de interacción humana) y la normativo-jurídica (orientada a unos fines, necesidades sociales con cierto sentido de la oportunidad histórica y temporal).

A todo ello habrá de considerársele la superposición de los enfoques o matices que pudieran concurrir en cada una de tales racionalidades, si bien todas ellas habrán de converger a un mismo fin.

o Sin embargo, con frecuencia, solo una de las racionalidades se hace más explícita, cual es aquella que emana de la intervención administrativa de la escuela, reguladora, a su vez de su dimensión estructural y funcional.

Centrarse solo en esta dimensión, aún teniendo en cuenta su importancia, puede provocar, y así es con frecuencia, que las exigencias derivadas de las necesidades cambiantes de la propia sociedad tengan una limitada cabida en tales procesos. Este es el caso, por ejemplo, de la respuesta a la heterogeneidad del entorno, la mejora de los procedimientos internos, la atención a la singularidad individual o grupal, la incorporación e integración de Nuevas Tecnologías, etc., viéndose resentida así lo deberías ser una intervención de naturaleza integradora y sistemática.

Consideramos, no obstante, que un punto de vista aceptable para orientar estos procesos pasa por la consideración de determinado tipo de variables, como son la que hacen referencia a la naturaleza socio-histórica y político-cultural de la escuela, así como los elementos organizativos más relevantes y el clima y la cultura socio-relacional generada.

Así, los aportes que, sobre tal complejidad organizativa, ya han hecho autores como Mintzberg (1995), Lorenzo Delgado (1994) o Antúnez (1993), Gairín (1996), Martín Moreno-Cerrillo (1996) Santos Guerra (1997, entre otros, nos informan sobre la importancia que adquieren estructura, sistematicidad, tamaño, complejidad y formalización, además de aquellos otros condicionantes asociados a las intencionalidades institucionales, ámbitos de normativa y grados de autonomía, creatividad, etc., sin olvidar otras dimensiones a considerar sobre el estudio y análisis de la realidad escolar; las posibilidades e importancia de la comunidad próxima; las paradojas y contradicciones de la escuela, etc.

Importante en la organización es la consideración de aquellos elementos que cabe asociar a la **dirección y gestión**, cuyas personas se tienen que ver con la responsabilidad sobre recursos –humanos y materiales– personalizados en dirección –equipo directivo– y demás órganos de gestión, –Administrativo– Consejo Escolar/Administración Educativa/Consejo de Dirección, etc. y, por otra, la **coordinación**, con grados de autoridad formal y que sirven de enlace entre la cúspide organizativa y la base de operaciones, cobrando relevante importancia este tipo de co-

ordinación intermedia en la medida en que la organización se hace más grande o más compleja, caso de los responsables de Departamento, Ciclo, etc.

Sin embargo, tales estructuras resultan insuficientes cuando las organizaciones se hacen o muy grandes o muy complejas, teniendo en cuenta que las dimensiones estructurales básicas definidas por la normativa institucional tiende a ser más un mecanismo de control que de innovación, de ahí que recobren una importancia significativa aquellas unidades especializadas y de naturaleza "complementaria" y que Mintzberg (1995) definió como tecnoestructura y unidades de apoyo.

En la práctica, la primera de éstas tiene una clara incidencia en los procesos de normalización institucional, a pesar de que no hay intervención directa, por el alto grado de dependencia derivada de los procesos de diseño, planificación, supervisión, etc., principalmente aquellos que de un modo u otro provienen de la Administración educativa, caso de los servicios de inspección, la intervención de los municipios, etc., dándole así un cierto grado de rigidez a la intervención escolar.

Las **unidades de apoyo**, diferenciales institucionalmente, son aquellas que generan una intervención especializada —caso de orientadores, logopedas, pedagogos, psicólogos, asistentes sociales...—, dando así refuerzo al núcleo central de la actividad con una oportuna y ocasional intervención directa. Hay, sin embargo, otras unidades con distintas posibilidades de intervención directa, de naturaleza y función distintas a los anteriores, asociaciones de padres y de exalumnos, representantes de la comunidad, biblioteca, secretaría, comedor escolar, conserjes, servicios de administración y limpieza, cafetería, etc. con difícil valoración de su repercusión real en la calidad de la institución.

Este contexto es el que nos permite analizar los sistemas de relación intra e interinstitucionales y que definen la singularidad de cada uno de las instituciones, favoreciendo así o dificultando los procesos de crecimiento y desarrollo tanto personales como institucionales, pudiendo señalar como elementos más significativos de esta dimensión estructural y funcional los siguientes (Mintzberg, 1995):

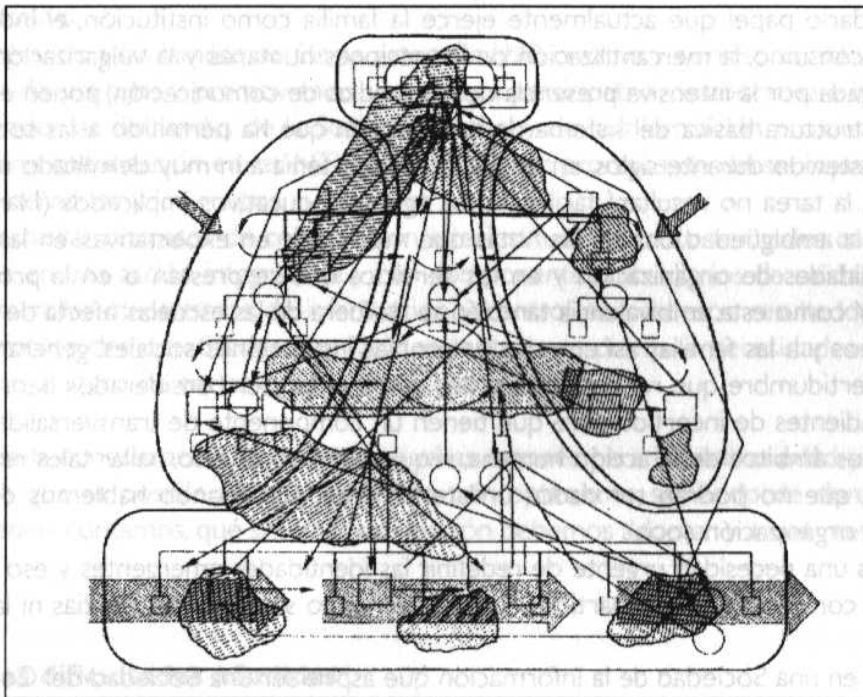
- **Sistema de autoridad formal.** Determinada por los estatus definidos orgánicamente y que sirven de referencia en el sistema relacional establecido en la normativa vigente. Igual, en principio, para todas las instituciones pero que no se traslada del mismo modo su influencia al plano operativo de cada una de ellas.
- **Sistema regulado de interacciones.** En el plano formal los flujos de información, de decisión, de control y de información del staff tienden a establecerse de un modo ordenado, tal y como fue previsto por las primeras teorías organizativas y que sigue manteniendo vigencia en los actuales sistemas de planificación y control. Esto permite delimitar los ámbitos establecidos para la toma de decisión en cada nivel jerárquico, pero manteniendo siempre un cierto grado de supervisión.
- **Sistema informal de comunicaciones.** Tal y como han previsto las teorías sociales, en la organización se producen fenómenos formales e informales, previstos e imprevistos, regulados y espontáneos, oficiales y extraoficiales, hasta el punto de que lo informal puede suplantar a lo formal. En el equilibrio de tales sistemas juega un papel importante los procesos de tomas de decisión que aparecen vinculados al ámbito de la dirección. Aquí "rumores" y "cotilleos" pueden instituirse como elementos catalizadores de las tensiones institucionales (Ball, 1989).
- **Sistema de grupos de trabajo.** Son éstos espacios en los que se genera el "equilibrio" o "desequilibrio" entre redes formales e informales, a cuya tensión contribuyen mutuamente, toda vez que en las constelaciones creadas a cada efecto o finalidad (cursos, departamentos, ciclos, seminarios, etc.) concurren gran número de intereses, poniendo

así a prueba las competencias o capacidades individuales y grupales para dar respuesta satisfactoria a cada necesidad concreta.

- **Sistemas de decisión en línea.** Consideramos que es aquí donde se fragua de forma definitiva el "estado" real de la organización, toda vez hace referencia al modo en que se percibe la necesidad de tomar decisiones, y quiénes diagnostican o quiénes eligen las soluciones, y cómo se autoriza y canaliza el compromiso con la acción o se lleva/n a efecto la/s decisión/es, etc., con las repercusiones que esto tenga o deje de tener para la organización. También del tipo de impactos internos o externos de la misma.

La figura adjunta presenta las distintas superposiciones de los sistemas indicados, tal y como los analizara Mintzberg (1995), mostrando así la complejidad a la que queremos hacer referencia, y que aún debería ser completado su análisis bajo una mirada de naturaleza cultural que permita dar cuenta de aquellos otros elementos que hacen de nexo en el "todo" institucional.

SOBREIMPRESIÓN COMBINADA (MINTZBERG, 1995:92)



Sin embargo consideramos que la situación aún es más compleja toda vez que no se han tenido en cuenta de modo suficiente la convergencia de las demás "culturas" especialmente las concurrentes de administraciones educativas, comunidad municipal, contexto inmediato, las propias familias, etc.

A partir de estas consideraciones, y situándonos en una perspectiva claramente basada en el conocimiento, convenimos en la necesidad de establecer otro marco de interpretación y organización del espacio institucional para la escuela que de respuesta al hecho educativo en todas sus dimensiones.

2. SOCIEDAD Y ESCUELA: REINTERPRETACIÓN DE SU ACCIÓN EDUCATIVA

Al margen de las consideraciones que pudiera establecerse con relación a los procesos socio-políticos que se dan en la actualidad con relación al desarrollo efectivo de la escolaridad, especialmente la obligatoria (democracia, partidos políticos, sindicalismos, fenómeno religioso, escolaridad pública y privada, legislación, etc.), el proceso educativo en su interpretación más comprensiva manifiesta numerosas carencias que se definen en la insatisfactoria respuesta a la variedad de intereses o necesidades que afectan a individuos, familias y demás grupos o ámbitos sociales.

Así a las clásicas denuncias de la Escuela sobre la generación o persistencia en desigualdades sociales, interpretado a través de los códigos lingüísticos (Bernstein, 1988, 1990, 1993), los mecanismos reproductores de clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1970), el servicio al capitalismo (Bowles y Gintis 1986) o de insatisfacción más generalizada y difusa (Reimer, 1974; Goodman, 1973 e Illich, 1974), cabría añadir otras derivadas de los nuevos contextos sociales y la realidad socio-política y económico-mediática de la globalización actual.

El secundario papel que actualmente ejerce la familia como institución, el individualismo creciente, el consumo, la mercantilización de las acciones humanas y la vulgarización de la vida social propagada por la intensiva presencia de los medios de comunicación, ponen en riesgo de quiebra la estructura básica del sistema de socialización que ha permitido a las sociedades un desarrollo sostenido durante siglos, en el que la escuela tenía aún muy delimitado su papel.

Así pues, la tarea no resultará fácil para los agentes educativos implicados (Hargreaves, A., 1998) al ser la ambigüedad una de las notas que más incide en expectativas, en las relaciones, en las modalidades de organización y en los servicios que se prestan o en la propia gestión institucional. Y como esta ambivalencia también se da fuera de las escuelas, afecta de igual modo a los individuos y a las familias así como a las propias instituciones sociales, generando un alto grado de incertidumbre que reclama referentes que puedan ser considerados para la acción.

Estos gradientes de incertidumbre que tienen un componente de transversalidad respecto de los distintos ámbitos de la acción humana, requiere, en todo caso, hallar tales referentes de intervención, que no podrán ser dados unilateralmente, aun cuando hablemos de la acción política de la organización social.

Hay pues una necesidad urgente de redefinir las identidades emergentes y eso requiere el concurso de compromisos compartidos, y para ello ya no sirven ni las inercias ni las prescripciones.

Así pues, en una Sociedad de la Información que aspire ser una Sociedad del Conocimiento espera de la Escuela que sea el referente clave que se comprometa en tal proceso, que incorpore componentes de alto grado de novedad y que, por tanto, reclama a esta institución una compleja aptitud innovadora y de cambio cultural, reconstruyendo los significados compartidos, en un compromiso que atienda tanto a la enseñanza como al aprendizaje y a la colaboración compartidos, cuya trascendencia debe alcanzar a la propia institución, sus miembros, el entorno y la sociedad en general.

Adoptar este tipo de actitudes solo es posible si la Escuela y la Sociedad se desarrollan en plena armonía en la que cada comunidad educativa promueva estrategias propias y bien definidas en su proceso de intervención. Lo cual, entendemos, requiere la consideración de algunos principios ineludibles y que definimos como:

- Atención a la diversidad cultural, abriéndose a su comunidad para conocer sus necesidades, sus demandas, sus expectativas, las posibles interacciones, los recursos que puede aportar y el uso que puede hacer de los que ya dispone.

- Eliminación de obstáculos al aprendizaje, arbitrando fórmulas organizativas en las que tiempos, espacios y demás recursos institucionales cobren una efectiva disposición a la atención de necesidades y demandas, al currículo y demás acciones educativo-formativas que fueran requeridas.
- La formación entendida como un proceso continuo que afecta a todos los individuos, cada uno en su particular individualidad, pero también acorde con el papel que tiene asignado. Alumnos, padres, docentes... deben comprenderse como sujetos en formación, tanto en su condición estrictamente personal, como en el rol coyuntural que tienen asignado de, alumno, padre o profesor.
- La continuidad vertical y horizontal del proceso educativo deberá ser un hecho real, abordado en toda su complejidad, tanto en su comprensión-interpretación teórica como en las prácticas que definen y concretan tal continuidad y el hecho educativo en sí mismo. No puede haber parcelación de las intervenciones y menos aún ignorancia de unas a otras (familia, escuela, ocio...).
- Pluralidad y diversidad, compensación de desigualdades, democracia, libertad, ética y compromiso social son elementos irrenunciables del sentido más genuino del hecho educativo.
- Integrando a las familias de forma activa, flexible, creativa y corresponsable en la educación de sus hijos y promoviendo una cultura participativa, colaborativa e integradora.
 - Atender las demandas de la Sociedad Global y de la Información promoviendo la necesaria culturización en las NTIC. Desencadenar procesos de deuteroprendizaje para los individuos y los grupos.
 - Desarrollar procesos de colaboración interinstitucional tanto verticales como horizontales, en una acción integradora y con componentes subsidiarios de calidad
- Desarrollar mecanismos de información y control de procesos, resultados e impactos altamente democratizados que faciliten tanto la respuesta a necesidades y problemas como al logro de metas ilusionantes y creativas.

Y, aún en la consideración de que hay muchas razones para la contrariedad y la inquietud, entendemos que es posible afrontar este reto con optimismo, sabiendo de donde partimos, con qué medios contamos, qué sistemas de relación debemos adoptar y a qué metas podemos aspirar.

2.1. Algunas dificultades añadidas

Iniciar una andadura comprometida con la orientación que se desprende de lo analizado anteriormente requiere tener en cuenta todas aquellas dificultades reales con las que nos vamos a encontrar. La literatura sobre organización escolar de los últimos años destaca cuestiones sobre micropolíticas, políticas y ambigüedades y otras contradicciones de la escuela, y que en el análisis de la práctica cotidiana de la escuela real permite matizar aún más tales dificultades (Pérez Pérez, 1993 y Álvarez Arregui, 2002)

De un modo general, se puede decir que buena parte de las decisiones políticas adoptadas en los últimos años no han profundizado suficientemente en los procesos de autonomía de los centros, toda vez que se da un claro intervencionismo sobre las acciones institucionales, PEC, PCC, PD, ACI, etc., pero también sobre las políticas institucionales, ejemplo de las direcciones escolares, altamente supervisadas por las Administraciones a través de sus Servicios o de la propia Inspección educativa.

Así las cosas, se ha generado dependencia institucional en ámbitos como los de la gestión administrativa o la acción del profesorado, al tiempo que sigue sentada en el individualismo con

una balcanización no superada y una falsa colegialidad, desembocando en la práctica en altos grados de escepticismo y desmotivación profesional.

La problemática del desarrollo de la carrera docente tampoco parece haber sido resuelta satisfactoriamente, ni por el modelo de formación permanente establecido, ni por los sistemas de acreditación y de incentivos profesionales o económicos parecen haber estado a la altura de las circunstancias.

La politización partidista presente en la gestión de numerosos centros escolares se manifiesta como una de las contradicciones que más rechazo recibe de numerosos docentes, introduciendo así distorsiones tanto en las finalidades del sistema escolar como en los propios procesos de gestión e intervención educativa, haciendo más vulnerables todos los procesos, incluidos los propios de la enseñanza y del aprendizaje.

Entre las consecuencias más inmediatas que percibimos generadas por esta situación, y con una repercusión directa en el desarrollo institucional, cabría señalar las siguientes:

- Desinterés, o rechazo, a la gestión de los Centros Escolares, y que parece motivada por la dependencia y la orientación al mantenimiento a la que estaría abocada la tarea directiva.
- Excesiva burocratización del sistema de relaciones institucionales, donde los órganos intermedios se convierten en correas de transmisión tanto de la información como las decisiones. No hay oportunidades para el desarrollo institucional.
- Mantenimiento de líneas verticales de intervención que se contradice con la presencia de procesos de deslegitimación interna. Así como el afloramiento de posiciones corporativas, promovidas incluso bajo estrategias aparentemente democráticas.
- Desarrollo de liderazgos situacionales, con escasa repercusión en procesos de transformación.
- Desconfianza de un amplio sector del profesorado, incluso de las familias sobre la potencialidad institucional para resolver realmente sus problemas.
- Rutina en la intervención educativa, centrada en la dimensión más instrumental del currículo prescripto.

Superar, por tanto, estas dificultades y orientarse hacia el cambio que propugnamos, requiere establecer fórmulas de gestión que promuevan actitudes positivas a la generación de modelos culturales singulares en los que, particularidad, tradición, contexto y entorno, recursos, alumnado, familias... hallen cabida plena en la institución, y cuyos proyectos se definan desde las responsabilidades asumidas con mecanismos eficaces de retroalimentación constante y de calidad.

2.2. Reinterpretación de los procesos de cambio

En una sociedad democrática, descentralizada, participativa y multicultural la Escuela requiere la adopción de estrategias que la hagan partícipe de tales características sin renunciar al desarrollo de la singularidad que le caracteriza y que deberá seguir caracterizando a cada institución educativa.

El papel de las administraciones educativas debería reorientarse, limitando su influencia, procurando que el liderazgo en las organizaciones educativas se centre en la gestión y en procesos de intervención en un entorno complejo, de amplio espectro de necesidades, de tareas y funciones complejas y con una plural cultura, amalgama de símbolos, valores, intereses, significados, normas, sentimientos y conductas muy variadas y que requieren ser interpretadas y conducidas situacionalmente.

Y, en este sentido, los referentes institucionales, contruidos sobre la base del respecto a las diferentes subculturas, son el punto de partida que permita construir una comunidad educativa que responda al tipo de escuela que se quiere, tanto en su relación con el entorno como con relación a los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, con prioridad en la acción directiva, enfocada ésta desde el conocimiento de las realidades como el sentido y las metas de los procesos establecidos como deseables y alcanzables.

Tal posibilidad requiere ser promovida desde la autonomía institucional y el desarrollo de liderazgos transformacionales que hagan, a su vez, una eficaz distribución de todo el potencial de liderazgo interno que pudiera generar la propia institución, siendo que para facilitar este proceso, consideramos esencial el establecimiento de algunos criterios, entre los que destacamos:

- Que se de una planificación estratégica
- Que haya diagnósticos situacionales
- Asunción de compromisos reales en los Programas de Dirección
- Gestionar internamente el conocimiento con autoevaluación constante
- Promover el desarrollo intelectual a través de:
 - El desarrollo profesional docente
 - Desde el personal laboral.
 - Apoyo institucional de Servicio de Inspección y Administración Local.
 - Procesos de formación de los padres y madres y implicación de las familias
 - Mayor profesionalización de la intervención escolar, incluida la acción directiva...

3. HACIA UNA ESTRUCTURACIÓN FUNCIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

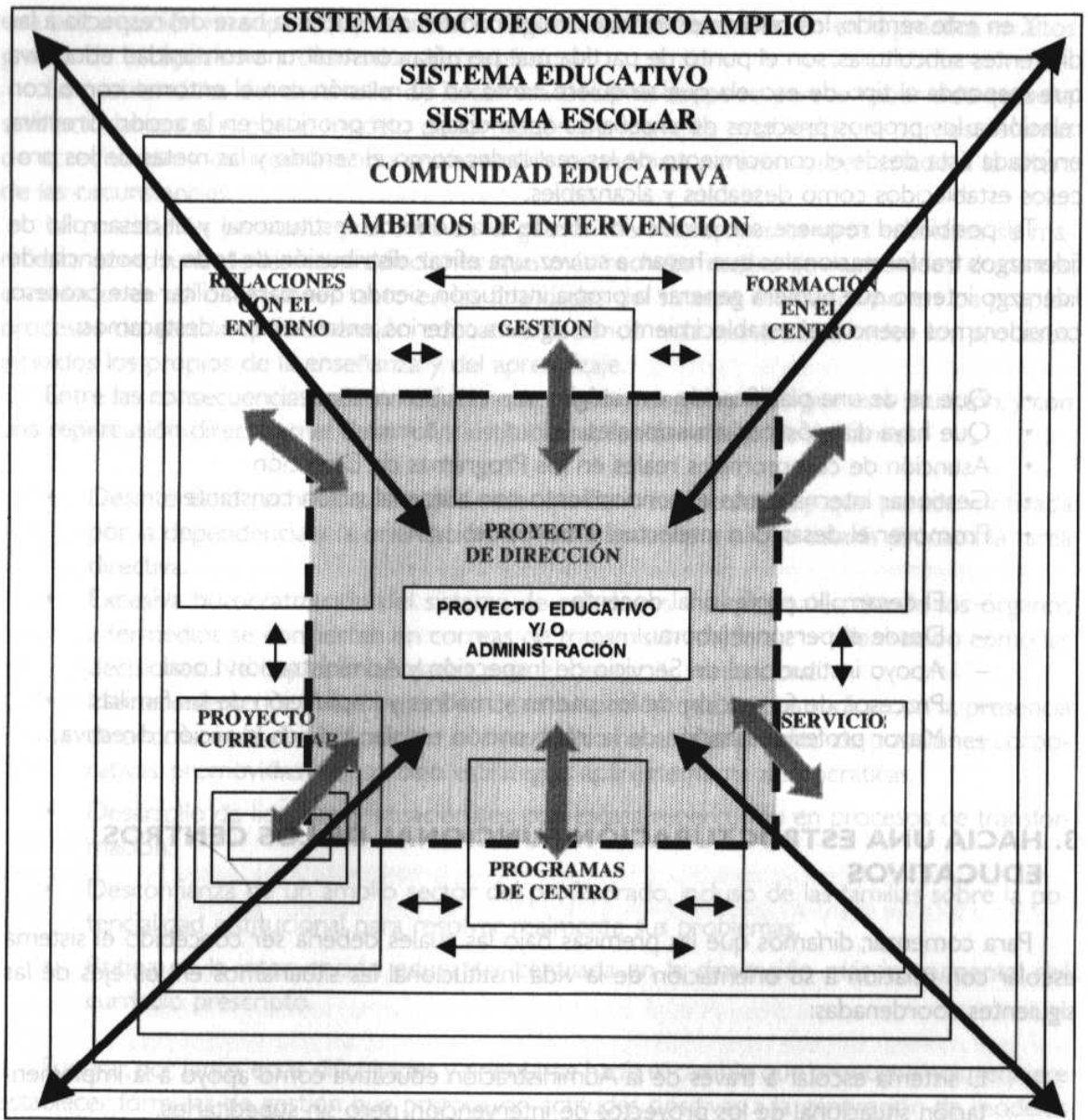
Para comenzar, diríamos que las premisas bajo las cuales debería ser concebido el sistema escolar con relación a su orientación de la vida institucional las situaríamos en los ejes de las siguientes coordenadas:

- El sistema escolar a través de la Administración educativa como apoyo a la implementación situacional de los proyectos de intervención, pero sin supeditarlos.
- El sistema educativo como referente estructural básico para articular las propuestas en los diferentes ámbitos.
- El sistema socio-cultural amplio como beneficiario final del proceso de intervención conjunto e integrado de los diferentes subsistemas implicados.

El cambio propugnado se construye de dentro hacia fuera, tal y como se muestra en la figura más abajo, y se sustenta en un Proyecto Educativo dinámico que se reconstruye sobre la base de los procesos que se generan internamente, cuya intervención de los directivos se define como fundamental.

Actuar bajo estos criterios requiere, inevitablemente, una mayor autonomía institucional y una profesionalización de la gestión institucional, facilitando así adecuarse a las propias peculiaridades en función del grado de desarrollo organizativo y de las necesidades situacionales.

Dado que los valores, las creencias, las normas y las formas de interpretar la realidad organizativa y socioeducativa se reconstruyen desde los procesos, es coherente que se de una correspondencia entre cultura, tipo de organización que se promueve, estrategias, liderazgo directivo y extensión de éste en la organización.



En cualquier caso, la reestructuración de los centros educativos irá adoptando modalidades múltiples, dadas las peculiaridades específicas de cada comunidad educativa, estableciéndose así distintos grados de desarrollo de acuerdo con la propia evolución y aprendizaje de la Comunidad.

Sería equivocado, por tanto, dar por supuesta determinada capacidad mínima de desarrollo institucional común para todas las escuelas, cada una deberá reconocer la suya inicial, para marcarse como objetivos estadios superiores de su propio desarrollo.

Si bien pueden ser muchos los puntos de partida, tanto teóricos como normativos o prácticos, para orientar este cambio, hemos considerado como más potentes los que tienen como referencia esencial los siguientes:

- Aportaciones del paradigma cultural pluralista, teniendo en cuenta los indicadores que se han formulado y las posibilidades que nos sugieren nuestras investigaciones.
- Atender a los principios que guían las organizaciones que aprenden, enseñan y prestan servicios a la comunidad.

- Gestionar los centros con mayor autonomía y profesionalidad, promoviendo liderazgo pedagógico-transformacional con proyección institucional y comunitaria.
- Adoptar perspectivas sistémico-estratégicas integrales orientadas hacia un cambio cultural que acompañe el proceso desde sus inicios.

Al final nos encontramos que para atender la extensión formativo-educativa de los agentes comunitarios, dar respuesta a las singularidades personales y grupales, hallar el equilibrio entre las responsabilidades familiares y escolares, promover el crecimiento profesional de los docentes y dar respuesta adaptativa a los cambios externos de la escuela, en todas sus dimensiones, requiere no solo acciones comprensivas de los hechos y de las realidades que contextualizan a éstos, sino que además reclama el concurso de esfuerzos compartidos orientados a una acción extensiva que compromete a todos y cada uno de los distintos agentes tanto en los procesos como en los resultados.

En este contexto hemos visto como es necesario contemplar fundamentalmente dimensiones estructurales, sistemas relacionales y funcionales, pero también procesos formativos, acciones de aprendizaje que se incorporan a los procesos de adaptación y de mejora que la propia dinámica social reclama.

A pesar de que no agota, ni con mucho, los distintos ámbitos y procesos asociados a la gestión institucional lo que esperamos haber conseguido es clarificar situaciones, presentar caminos a seguir y disipar dudas sobre la importancia del liderazgo directivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2002): *Acción directiva y cultura escolar: Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Universidad de Oviedo.
- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de Centros Escolares*. Barcelona. Editorial Horsori.
- ARGYRIS, C. (1993): *On Organisational Learning*. Cambridge MA. Blackwell.
- AUTORES VARIOS (2002): *La toma de decisiones*. Bilbao. Ediciones Deusto. (Título original *Harvard Business Review on decision making*. Boston. Harvard Business School Press, 2001).
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una nueva teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós. MEC. (Versión en inglés: *The Micro-Politics of the School*. London. Methuen, 1987).
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid. Editorial Popular. (La edición original francesa fue publicada por Les éditions de Minuit, de París bajo el título *La reproduction*. Trad. Barcelona. Laia. 1977).
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1986): *Schooling in capitalist America*. London. Routledge.
- BRIGHOUSE, T. & WOODS, D. (2001): *Como mejorar los centros docentes*. Madrid. La Muralla. (Edición original en inglés en 1999 titulada *How to improve your school*, publicada por Routledge, Londres).
- FULLAN, M. (1990): "El desarrollo y la gestión del cambio". En *Revista de Innovación e Investigación Educativas*. 5, 9-22.
- FULLAN, M. (1993): *Change forces. The depths of educational reform*. Londres. The Falmer Press.

- FULLAN, M. (1994): "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En *Revista de Educación*. 304, 147-161.
- FULLAN, M. (1998): "The Mening of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning". En A. HARGREAVES y OTROS (eds.): *Internacional Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishing.
- GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La Muralla.
- GOLDRATT, E. M. (1993): *La Meta. Un proceso de mejora continua*. Díaz de Santos. Madrid. (Título original en inglés *The Goal*. Avraham Y. Goldratt Institute, 1984).
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2002): *El líder resonante crea más*. Barcelona. Plaza & Janés (Título original en inglés *The New Leaders*, 2002).
- GOODMAN, P. (1973): *La des-educación obligatoria*. Barcelona. Fontanella.
- HANDY, C. & AITKEN, R. (1986): *Understanding Schools as organizations*. Middlesex. Penguin Books.
- HARGREAVES, A. (Compilador) (2003): *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires - Madrid. Amorrortu editores.
- HARVARD BUSINES ESSENTIALS (2003): *Gestionar el Cambio y la Transición*. Barcelona. Deusto (Título original en inglés *Managing Change and Transition*, publicada por Harvard Business School Press, de Boston. Traducida por Aida Santapau).
- HOPKINS, D. & LAGERWEIG, N. (1997): "La base de conocimientos de Mejora de la Escuela". En D. REYNOLDS y OTROS (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Santillana (71-101).
- HOPKINS, D. (2001): "Los caminos de la mejora". En *Organización y Gestión Educativa*. 4, 30-34.
- ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona. Barral.
- JOHNSON, D. W. (1972): *Psicología social de la educación*. Editorial Kapelusz, S.A. Argentina. (Original en inglés: *The Social Psychology of Education* by Holt, Rinehart and Winston, 1970).
- KATZ, D., y KAHN, R. L. (1966): *The Social Psychology of Organizations*. New York. John Wiley (Traducido al castellano en 1978 como *Psicología social de las organizaciones*. México. Trillas).
- KNIGHT, S. (1999): *La programación neurolingüística en el trabajo*. Málaga. Editorial Sirio (Título original en inglés *NLP at work: the difference that makes a difference in business*. London, Nicholas Brealey Publishing, Ltd., 1995)
- LORENZO DELGADO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid. La Muralla.
- LORENZO DELGADO, M. (1995): *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid. Ediciones Pedagógicas (1ª ed. 1994)
- MANES, J. M. (1999): *Gestión Estratégica para Instituciones Educativas. Guía para planificar Estrategias de Gerenciamiento Institucional*. Buenos Aires. Granica.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996): *La Organización de Centros Educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid. Ed. Sanz y Torres.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996a): *Desarrollo Organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid. Editorial Sanz y Torres.
- MAYO, A. y LANK, E. (2003): *Las organizaciones que Aprenden*. Barcelona. Gestión 2000 (Original en inglés: *The Power of Learning*. Londres, 1994).
- MINTZBERG, H. (1989): *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires. El Ateneo.
- MINTZBERG, H. (1995): *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona. Ariel (1ª Edición 1984)
- PEDRÓ F. y PUIG, I. (1999): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona. Paidós (1ª ed. en 1998).

- PÉREZ PÉREZ, R. (1993). *Participación social en las instituciones educativas. Una perspectiva integradora*. Madrid: UNED (Tesis doctoral, trabajo inédito).
- PUCHOL, LUIS (Coord.) y OTROS (2003): *El libro de las habilidades directivas*. Madrid. Díaz de Santos.
- REIMER, E. (1974): *La escuela ha muerto*. Barcelona. Seix y Barral.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La luz del prisma*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- SENGE, P. M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. N. Y. Doubleday. (Traducido al castellano en 1992 como *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje*. Barcelona. Granica).
- SERGIOVANNI, T.; BULINGAME, J. M.; COOMBS, F. S.; y THURSTON, P.W. (1992): *Educational governance and Administration*. Boston. Allyn and Bacon.
- SERGIOVANNI, T.; BULINGAME, J. M.; COOMBS, F. S.; y THURSTON, P.W. (1992): *Educational governance and Administration*. Boston. Allyn and Bacon.
- SMYTH, J. (2001): *¿Cómo delegar responsabilidades?*. Barcelona. Gedisa. (Título original de la obra, *Empowering People*. Kogan Page Limitec, 2000).
- SPENCER HOHNSON, M. D. (2004): *¿Quién se ha llevado mi queso?. Como adaptarnos a un mundo en constante cambio*. Barcelona. Ediciones Urano, 35ª edición (Título original *Who Moved my Cheese?*. Nueva York, G. P. Putnam's Sons, 1998).
- STEIN, G. (2002): *Dirigir en tiempos de incertidumbre*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.
- VALLE CABRERA, R. J. (Coord.) (2004): *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Segunda edición. Madrid. Pearson Ediciones. (1ª edición en 2003).
- WATSON, G. (1966): "Resistance to change". En G.WATSON. *Concepts for Social Change*. Washington, D. C. National Training Laboratories (10-26).
- WHITHAKER, P. (1998): *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid. Editorial Narcea.