

EL PAPEL DE LOS AGENTES DE CAMBIO EN EL DESARROLLO ORGANIZATIVO DE LOS CENTROS

M^a Teresa González González
Universidad de Murcia

INTRODUCCION

Tanto la expresión "desarrollo organizativo" de los centros escolares como la misma denominación de "agentes de cambio" denotan una serie de fenómenos y funciones educativas ciertamente complejas y problemáticas, susceptibles de ser abordadas desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas. En nuestro contexto, además, gozan de escasa tradición, lo cual conlleva diversas exigencias a la hora de tratarlas en un espacio como el que nos ocupa en este congreso.

Mi exposición intentará precisar, en un primer momento, qué se entiende por desarrollo organizativo, expresión que puede remitirnos a diferentes significados y, por tanto, conviene clarificar de antemano. A lo largo de la ponencia, y basándome en planteamientos interpretativos y críticos, el D.O. es conceptualizado como un proceso a través del cual el centro va aprendiendo a pensar y funcionar de un modo distinto a como viene haciéndolo habitualmente, y va desarrollando, al tiempo, su propia capacidad organizativa y pedagógica para iniciar, desarrollar e institucionalizar procesos permanentes de mejora. El Desarrollo Organizativo, señalaré, ha de conllevar la reconstrucción de la cultura del centro; no es, en este sentido, una estrategia o conjunto de procedimientos para "intervenir" sobre aspectos puntuales o problemáticos de la organización sino, sobre todo, un modo de entender y de llevar a cabo una determinada concepción de la escuela y su dinámica interna de mejora.

Una vez definidas las coordenadas teóricas que considero más relevantes para pensar en el desarrollo organizativo, cuestión en la que no me detendré, ya que otras aportaciones a este congreso abordan el tema con más detalle, trataré de aclarar lo que, desde mi punto de vista, podemos significar con la expresión "agentes de cambio".

Para acotar inicialmente el significado de esta terminología, y sin entrar aquí en discusiones nominalistas, he de decir que el término "agentes de cambio" puede incluir diversas funciones de apoyo, asesoramiento, dirección o formación, situados bien dentro del centro (equipos directivos, orientadores, coordinadores de ciclo...) o bien fuera de los mismos (equipos psicopedagógicos, asesores de CEPs, personas

relacionadas con programas institucionales: compensatoria, integración...). Tales funciones cabe entenderlas bajo la categoría más amplia de liderazgo escolar; en este sentido, trataré de ofrecer algunos parámetros que nos ayuden a pensar en la función de liderazgo que debe corresponder a todas ellas.

El liderazgo escolar y pedagógico constituye uno de los temas menos tratados en nuestro sistema educativo con el rigor y la atención que merece. En otros países, sin embargo, viene dedicándosele notables esfuerzos teóricos, investigadores y formativos.

A partir de la acotación de liderazgo escolar que voy a desarrollar, estas funciones educativas merecerían ser incluídas, analizadas y valoradas en relación estrecha con los mismos procesos de desarrollo de los centros escolares.

Raramente en nuestro país las funciones de los directores, más próximas aún a la administración burocrática de los centros que a su dinamización y mejora educativa, suelen relacionarse con el desarrollo de los mismos. Cabe decir otro tanto del significado y perspectivas que corresponden a las propias de asesores, orientadores, equipos psicopedagógicos... Con respecto a estos últimos, por ejemplo, Escudero y Moreno (1992) han mostrado como el modelo de trabajo y relación con los centros y profesores es de carácter eminentemente médico-clínico, sus funciones más específicas se centran en el diagnóstico y tratamiento de casos individuales, y sus relaciones siguen inspiradas en esquemas jerárquicos, diferenciados e intervencionistas.

Desde mi punto de vista, sin embargo, un determinado modo de concebir la naturaleza de los procesos de desarrollo escolar y de promoverlos en la práctica exige, a su vez, un cierto modo de concebir, promover y desarrollar el liderazgo pedagógico en estrecha relación y dependencia de aquel.

Así pues, son dos los puntos más importantes que pretendo desarrollar. El primero relativo al desarrollo organizativo como una perspectiva desde la cual pensar en los centros y proyectar su desarrollo y funcionamiento en tanto que instituciones educativas que pueden y deben perseguir, como tales, la mejoría de su misión fundamental: la educación.

En el segundo apartado, para mí condicionado en este caso al primero, intentaré destacar qué características debe tener el liderazgo pedagógico, concretado en sus diversas funciones escolares, para devenir en un elemento que anime, impulse y contribuya al mismo desarrollo de los centros y mejora de la educación.

I.-EL DESARROLLO ORGANIZATIVO DEL CENTRO

En este apartado de mi exposición trataré de acotar, brevemente, qué es lo que entendemos por desarrollo organizativo del centro escolar.

Como es bien sabido, la expresión "desarrollo organizativo" es utilizada frecuentemente tanto en el ámbito de la Teoría General de la Organización y de la Psicología Social como en el ámbito más específico de la Organización Escolar. Sin embargo, bajo esa misma expresión podemos encontrar significados algo diferentes, sobre todo porque la noción originaria y "típica" de desarrollo organizativo, surgida en

el campo empresarial , ha sido objeto de diversas reflexiones y reconsideraciones, particularmente cuando se ha trasladado al ámbito educativo.

No voy a hacer aquí un recorrido histórico desde los orígenes del Desarrollo Organizativo, en el ámbito industrial y empresarial norteamericano durante los años cuarenta (French y Bell,1978; Chiavenato,1981; Hammons,1982; Burke,1982), su posterior traslado al campo educativo en los años 60 (Fullan et al,1980; Dalin y Rust,1983) y las sucesivas remodelaciones y planteamientos a los que se ha visto sometido en el ámbito escolar durante los últimos años (puede verse, p.ej. Escudero, 1990,1990a).

Únicamente señalaré que la expresión Desarrollo Organizativo en nuestros días parece estar bastante alejada de su acepción original: dicho en términos muy escuetos, en sus orígenes se presentó como una amplia estrategia y un conjunto de procedimientos para la renovación y auto-desarrollo de la organización, caracterizada por focalizarse, preferentemente, en las dimensiones humanas y procesos organizativos (coordinación, resolución de conflictos, comunicación, trabajo en equipo...French y Bell,1978; Runkel y Schmuck,1984; Schmuck y Runkel,1985) y se configuró, asimismo, como una estrategia global de 'intervención' sobre la organización, en la que los agentes externos ('consultores') habrían de desempeñar un papel básico . En sus primeros momentos, el desarrollo organizativo, supuso un avance considerable con respecto a los planteamientos dominantes de la Teoría de la Organización, eminentemente burocráticos y estructurales, ya que conllevó considerar que la mejora organizativa no depende única y exclusivamente de modificaciones estructurales sino, sobre todo, de la posibilidad de revitalizar y maximizar los recursos humanos y procesos dentro de la organización. Pero también en estos primeros momentos se configura, en cierto modo, como una estrategia de cambio tecnológica, ya que se considera que las áreas problemáticas y deficitarias de la vida de la organización pueden subsanarse con la intervención de un "experto" que aplica la Tecnología de D.O.

Sin embargo, y particularmente a la luz de una visión de la escuela como construcción subjetiva y con cultura propia, el D.O. ha ido abandonando su aureola instrumental e intervencionista para irse configurando más como un proceso de autorenovación de la organización en el que han de participar activamente todos los miembros del centro de modo conjunto y en colaboración (Dalin y Rust,1983; Hopkins,1984, 1985).

Finalmente, ya en los últimos años, y no sólo por la influencia de la teoría de la escuela, sino también de la teoría del cambio educativo, teoría curricular, teoría de la formación del profesorado (Escudero,1990,1990a) se ha ido cuestionando la tendencia a pensar el desarrollo de la escuela como un proceso focalizado preferentemente en lo organizativo a expensas de lo pedagógico, y se ha ido defendiendo que ambos aspectos (organizativo y pedagógico) son inseparables.En este sentido, el D.O. habría de aspirar, tanto en sus presupuestos como en sus procesos de funcionamiento, a relacionar ambas dimensiones.

Alargaría demasiado este apartado entrar aquí a detallar los pormenores de esta evolución, de modo que sin más preámbulos me gustaría señalar algunos puntos que, desde mi perspectiva, pueden ayudarnos a acotar qué es lo que entendemos hoy cuando hablamos del desarrollo organizativo del centro:

*El desarrollo organizativo es una dinámica de autorenovación que implica a todo el centro, no a individuos aislados; en este sentido, cuando se habla de D.O. no se está pensando en mejorar un centro por la vía, única y exclusiva, de mejorar lo que ocurre en las aulas; siendo esto importante, también otras dimensiones del centro desempeñan un papel fundamental en la marcha del mismo (Miles y Ekholm,1985): el clima, los procesos de liderazgo, de dirección, de coordinación y trabajo conjunto...

En un proceso de D.O. no cabe mantener una separación entre lo pedagógico y lo organizativo (separación, por otro lado, artificial, bastante cultivada en las visiones más racionales y eficientistas de la organización ,Bates,1985, y del propio D.O. en sus primeros momentos). Eso supondría asumir que lo primero es el contenido, la esencia de la organización, y lo segundo únicamente las estructuras, normativas, cuestiones de gestión y ordenación y, en definitiva, la envoltura, y que cada dimensión sigue su propia lógica de desarrollo. Por el contrario, el desarrollo de la organización habría de ser pensado como un proceso que integra ambas dimensiones, es decir, como un proceso en que la organización aprende nuevos roles, relaciones, modos de hacer como organización, cultiva nuevas creencias, valores, normas -cultura, en definitiva- y, a través de ese proceso de aprendizaje modifica lo que hace y piensa como organización en todas sus dimensiones.

*El desarrollo organizativo es un proceso realizado desde la propia organización, no desde el exterior (Hopkins,1985; Holly y Sowthworth,1989; Reid,Hopkins y Holly,1986). Significa esto que es el centro el que tiene el protagonismo fundamental en la determinación de aquello en lo que se quiere ir trabajando, su problemática y necesidades. El control de todo el proceso, pues, reside en manos de los miembros del centro, aunque ello no impida la presencia de agentes externos. El proceso de DO, por tanto, no se plantea como una tecnología para intervenir sobre la escuela y los profesores con vistas a descubrir cuáles son sus problemas y establecer planes para solventarlos echando mano de soluciones más o menos pre-establecidas . Tampoco se plantea como un proceso encaminado a que en la organización se hagan muchas cosas nuevas o novedosas, o que se apunte a las más recientes tendencias provenientes del exterior vía "expertos", "formadores", "planes de mejora"....Más bien, el proceso de desarrollo organizativo va encaminado a capacitar a la institución y las personas en ella para que vayan haciendo frente a sus propios problemas internos y a las demandas externas con que se van

encontrando (Reid, Hopkins y Holly, 1986; Goodlad, 1983; Holly y Sowthworth, 1989; Escudero, 1990, 1990a). Decir que el D.O. es un proceso interno significa, pues, que su esencia radica en desarrollar, a través de la propia capacitación de los miembros, una dinámica de mejora interna al propio centro, basada en la reflexión y deliberación conjunta y documentada acerca de qué cambiar, cómo, porqué y para qué.

*El desarrollo de la organización va más allá de la utilización de determinados procesos y estrategias de trabajo para mejorarla desde dentro; supone también asumir y compartir ciertos compromisos con otros modos de entender el centro y el trabajo en él. En este sentido, hablar de desarrollo del centro conlleva, en última instancia, hablar de un proceso de reconstrucción de su cultura (Joyce y Showers, 1988; Holly y Sowthworth, 1989; Mahaffy, 1989; Escudero, 1990, 1990a).

Si, como decía antes, el D.O. no se agota en que la escuela como un todo desarrolle proyectos concretos, sino que se extiende a que la escuela sea capaz de generar dinámicas de autorenovación, entonces habría que añadir que tales dinámicas sólo surgen si están enraizadas en una cultura innovadora. Porque una escuela con capacidad interna de mejora y cambio no se construye sobre creencias, valores y normas de individualismo, aislamiento, dependencia y dirigismo externo, sino, más bien, sobre otros de colaboración, interdependencia, autonomía. Ello significa que una escuela con capacidad de desarrollo es una organización que, progresivamente, ha ido configurando una cultura diferente, una "cultura de desarrollo".

Pero entiéndase que no se está hablando aquí de una secuencia en la que primero se modifica la cultura escolar y luego se desarrollan procesos de autorenovación: ambos son aspectos intrínsecamente relacionados; las culturas organizativas no son "objetos" moldeables de un día para otro, sino "construcciones intersubjetivas" que se irán reconstruyendo progresivamente a medida que se vayan desarrollando procesos de trabajo organizativos articulados sobre una concepción diferente del centro, del modo de comprenderlo, funcionar en él y mejorarlo como organización. Es en este sentido en el que se habla de la necesidad de llevar a cabo procesos de trabajo basados en valores y normas de colaboración, colegialidad, ayuda mútua, reflexión y análisis conjunto de la propia realidad (Litle, 1988; Rosenholtz, 1987, 1989; Escudero, 1990, 1990a, 1990b). Un trabajo conjunto sobre lo educativo, de modo que se cultiven esas normas y valores de colaboración a medida que se trabaja sobre la vida y funcionamiento del centro, se analizan reflexivamente los problemas, se exploran soluciones, se llevan a la práctica, se analizan cómo funcionan y qué consecuencias se derivan de ellas,...

Lo que trato de subrayar es que los procesos de D.O. han de estar basados y ser llevados a cabo en el marco de una determinada idea o concepción de lo que debería

ser el centro como organización (un centro autorenovador, con capacidad de acción autónoma, en el que primen normas de trabajo conjunto y en colaboración...) y, por tanto, tales procesos no han de ser tomados sólo como "medios" para lograr ciertas mejoras, pues han de constituir, por sí mismos, una mejora.

En definitiva, la propia capacitación de la organización para mejorar cotidiana y continuamente conlleva que ésta aprenda a ir pensando y haciendo las cosas de otro modo, a ir desarrollando procesos de trabajo entre todos que posibiliten, justamente, ir configurando otro modo de ser y hacer escuela; un modo que conlleve la mejora reflexiva desde la propia práctica y como un componente más de la vida organizativa.

Es en este sentido en el que se habla del desarrollo organizativo como un proceso de reconstrucción cultural y en el que se defiende la importancia de desarrollar conjuntamente y en colaboración procesos de trabajo organizativo basados en el diálogo, la reflexión, el análisis de la propia práctica como vía para modificarla, más que procesos individuales y aislados o procesos prescritos por personas o instancias ajenas al propio centro (González, 1992). De alguna manera, el D.O. conlleva ir tomando conciencia de que lo que ocurre en el centro viene muy influenciado por cómo seamos capaces de trabajar en él sus miembros, de que las mejoras no vienen de afuera, ni se sitúan únicamente en un plano estructural, de que el propio trabajo conjunto sobre la realidad escolar y las demandas que se le plantean, realizado de modo crítico y reflexivo, es la fuente primordial de desarrollo organizativo de un centro.

II.-EL DESARROLLO ORGANIZATIVO Y LOS AGENTES DE CAMBIO

En el punto anterior he tratado de perfilar someramente el significado de la expresión Desarrollo Organizativo. En este voy a tratar de abordar el tema de los agentes de cambio en los procesos de D.O.

Sin duda, y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, el proceso de desarrollo escolar tiene sus agentes básicos y prioritarios en los profesores. Son éstos los que se implican y llevan a cabo dinámicas de revisión, reflexión, análisis y mejora compartida de la práctica escolar.

Pero hay también otros agentes que pueden desempeñar un papel importante en el desarrollo organizativo del centro, dinamizando y apoyando todo el proceso: agentes como la dirección del centro, los apoyos internos y externos, cada uno de los cuales puede realizar una labor importante de cara a facilitar los procesos de desarrollo escolar.

En este apartado, al igual que en el anterior, evitaré detenerme en la serie de consideraciones y reflexiones que se han ido realizando sobre los agentes de cambio en los procesos de D.O. para centrarme directamente en el tema de cómo se concibe el papel del agente de cambio en el marco de una visión del D.O. como la perfilada anteriormente.

Cuando se habla de agentes de cambio suele pensarse en personas externas al centro que prestan algún tipo de ayuda y tratan de dinamizar los procesos de desarrollo

escolar. Sin embargo cabe hablar también de agentes internos es decir, de personas o grupos de personas que pertenecen al propio centro y realizan en él tareas relacionadas con la mejora del mismo (Eltis et al.1984; De Caluwé et al.1988; Holly y Southworth, 1989; Portela,1990; Nieto y Portela,1991,1992).

Los agentes internos son importantes en un proceso de DO no sólo porque pueden realizar funciones que contribuyan a dinamizar todo el proceso (organizar y ayudar a los compañeros a realizar procesos de revisión conjunta de la práctica, coordinar y facilitar el trabajo en grupo, servir de conexión con agentes externos, gestionar para conseguir recursos... Portela 1990; Nieto y Portela,1992), sino porque constituyen una estructura dentro del centro que promueve la "apropiación" por parte de la organización y el compromiso con el proceso de DO (Dalin y Rust,1983; Plownik,1982), y porque es un modo de ir dotando al centro de capacidades y liderazgo propio para su desarrollo autónomo. Este aspecto es sumamente importante, ya que ha de ser la propia escuela y sus profesores los que tomen las riendas del control, dirección y determinación de todo el proceso.

Cuando se habla de agentes internos de apoyo se puede estar pensando en un profesor o grupo de profesores en disposición de iniciar, mantener y animar el D.O., pero también cabe pensar en figuras como el orientador, el director o equipo directivo. De hecho, la literatura más reciente sobre dirección escolar, particularmente aquella que presta atención a la dimensión educativa y de liderazgo pedagógico, más que a la de gestión y administración, aporta muchas sugerencias sobre este particular (Gozález,1990).

En un centro, pues, el director y su equipo, los orientadores, coordinadores de ciclo,etc. pueden ser agentes internos de cambio; como tales, asumen un rol de liderazgo, lo cual no significa que no necesiten, a su vez, formación y apoyo relacionado con el mismo (Crandall,1986; Fullan,1990). Aunque, como señalaré más tarde, convendría precisar previamente qué y cómo cabría entender esa función de liderazgo escolar.

Además de los agentes internos, el apoyo y dinamización puede provenir también de personas externas al centro, que no forman parte de su estructura formal (Nieto,1992; Nieto y Portela, 1991,1992). En este caso estaríamos hablando de agentes externos.

El tema de los agentes de cambio externo y, en general, del asesoramiento a profesores y escuelas es particularmente complejo y ha venido siendo abordado desde muy diferentes frentes y perspectivas (teoría de la organización, teoría del cambio educativo, psicología, etc, Escudero y Moreno, 1992) desde cada uno de los cuales se han hecho aportaciones y análisis muy diversos. No es mi intención entrar aquí a detallar perspectivas, modelos, planteamientos o, incluso, delimitar funciones y tareas específicas de los agentes externos (puede verse Nieto Cano,1992 y Escudero y Moreno,1992), sino sólo bosquejar cómo cabe conceptualizar el agente externo en un proceso de D.O, como el perfilado en el primer apartado de esta exposición.

Como señalé en la introducción, las funciones realizadas por los agentes internos y externos al centro pueden ser pensadas bajo la categoría, más amplia, de liderazgo escolar. Pues bien, en los apartados que siguen trataré de perfilar cómo cabe entender ese liderazgo para, posteriormente, entrar en cuestiones más específicas tales como las relativas a la distinción entre agente de "contenido" y de "proceso" y entre agente intervencionista y facilitador.

2.1.-El agente de cambio como líder escolar

Cuando hablamos de agentes de cambio, de funciones de facilitación, dinamización, apoyo a la escuela no estamos sino hablando de una dinámica de liderazgo escolar. En este sentido, la literatura sobre liderazgo puede aportarnos ideas que nos ayuden a reflexionar sobre el papel del agente de cambio. En principio esto puede resultar un poco "chocante"; por un lado porque, en general, los estudios sobre el liderazgo en las organizaciones escolares no se focalizan específicamente en los agentes de cambio, tema éste que ha sido objeto de estudio desde otros campos, como ya he indicado anteriormente; por otro porque, con mucha frecuencia, el tema del liderazgo ha estado ligado a una idea de intervención dirigista y tecnológica, que se aparta bastante de la filosofía del desarrollo escolar. No obstante, aportaciones recientes al tema, provenientes sobre todo de planteamientos críticos pueden contribuir bastante a clarificar el papel de agentes de cambio en el proceso de desarrollo escolar.

Las diversas reflexiones que se hacen desde la perspectiva crítica acerca del liderazgo en las organizaciones educativas cuestionan seriamente las teorías tradicionales de liderazgo (teorías de rasgos, de estilo, de contingencia...) y actuales (liderazgo simbólico y cultural). Partiendo de la consideración de que la escuela habría de ser una comunidad investigadora y crítica, elaboran un discurso en el que se enfatiza, fundamentalmente, el carácter crítico, reflexivo, transformador y educador del liderazgo.

La perspectiva crítica del liderazgo escolar, como digo, se aleja bastante de las nociones más al uso sobre liderazgo entendido como proceso a través del cual unas personas influyen en otras con vistas a establecer y lograr ciertas metas en la organización. La atención que tradicionalmente se ha prestado a las conductas, estilos, situaciones en las que se desenvuelve el líder, así como la tendencia a equiparar a éste con un determinado rol o posición formal dentro de la organización se cuestiona bastante en una visión crítica pues se considera, entre otras cosas, que responde a una concepción funcionalista y a una imagen burocrática y "real" (con una existencia objetiva, separada de los individuos que la componen) de la escuela, con el consiguiente cultivo de valores como la subordinación, dominación, desigualdad en la distribución del conocimiento, etc. (Watkins, 1989). Además, se señala, los problemas escolares no son reducibles a cuestiones administrativas y de gestión susceptibles de ser solucionados, en exclusiva, por un líder administrativo como el propugnado desde tales teorías.

Tampoco una lectura crítica del liderazgo comulga con las más recientes conceptualizaciones del liderazgo como proceso cultural y moral, desarrolladas fundamentalmente al hilo del discurso sobre dirección y escuelas eficaces, y que defienden la necesidad de que las personas que desempeñen roles de liderazgo se impliquen en una dinámica de creación, sostenimiento o modificación de la cultura organizativa, en orden a hacerla más cohesiva y, en última instancia, más eficaz. En este caso, desde una lectura crítica se considera que la noción de que el líder es la persona que posee la "visión" más adecuada de lo que ha de ser la escuela, visión que comunica a los demás (receptores de la misma) para que la compartan y lleven a cabo, supone, implícitamente, una concepción del líder como "élite" que en última instancia, no hace sino manipular a los miembros de la organización (Angus,1989). Además, se mantiene una concepción de la cultura organizativa como una variable susceptible de ser manipulada y regulada (Bates,1986,1987) y, por consiguiente, el liderazgo por el que se aboga no sería sino una forma sutil de control ideológico en la organización (frente al control estructural y de gestión propugnado por las teorías de liderazgo más clásicas)

Junto con las críticas a las concepciones vigentes sobre el liderazgo, los teóricos críticos tratan de elaborar una concepción alternativa del mismo que tengan en cuenta la complejidad de los fenómenos educativos, posibilite el análisis crítico de los problemas escolares y vaya orientada al cambio y mejora en la organización.

Dentro de esta perspectiva no se habla tanto del líder cuanto del liderazgo - como dice Foster,1986, el liderazgo no reside en personas o posiciones sino en actos y acciones- entendido como proceso encaminado a posibilitar que los miembros de la escuela analicen reflexivamente, interpreten y problematicen su situación y las prácticas organizativas en las que están inmersas, traspasen lo dado por sentado y tomen conciencia de las inconsistencias y frustraciones inherentes a su trabajo en el centro para, a partir de ahí, explorar posibilidades alternativas de acción en la organización (Smyth,1986,1989,1989a; Foster,1986,1989)).

Se habla, en este sentido de un liderazgo que sea crítico, transformador, educador, ético, reflexivo, que se oriente a comunicar comprensión, desarrollar un sentido de comunidad, reconstruir relaciones de poder.

El liderazgo es un proceso crítico cuando promueve en la organización una dinámica de análisis, reflexión y problematización de la propia realidad organizativa en la que se está inmerso. Se entiende, en este caso, que la organización es una cultura, una realidad construida por los propios sujetos en un contexto socio-político determinado; como tal no es objetiva ni inamovible, aunque en torno a esa realidad 'construida' tienda a elaborarse una falsa conciencia que se mantiene a través de mitos, rituales y símbolos (Deetz y Kersten,1983; Foster,1986). De ahí que el análisis crítico que promueve el líder iría encaminado a indagar, penetrar y reconocer cuáles son las bases profundas, los supuestos dados por sentado, sobre los que se asienta el funcionamiento y modo de ser de la organización.

Ese proceso de explorar y analizar la realidad organizativa, dice Smyth (1986,1989,1989a), ha de comenzar con lo "práctico" de la enseñanza y proceder de modo que se permitan y animen intercambios deliberativos, con vistas a que los profesores puedan desarrollar un lenguaje para hablar y examinar su enseñanza y las circunstancias de su trabajo. Se trata en última instancia de sacar a la luz el conocimiento y perspectivas de los profesores en un proceso en el que el diálogo y análisis conjunto son piezas fundamentales, y lo son porque si la realidad organizativa es una realidad "construída" (una cultura) sus significados son artefactos sociales sobre los que se puede hablar, intercambiar, compartir, y, en última instancia, modificar.

Se está hablando, pues, de una forma de liderazgo centrado en ayudar a los profesores a recoger evidencias sobre los dilemas y contradicciones inherentes a su trabajo y en usar esa evidencia como base para el diálogo, para examinar críticamente su práctica. Es, pues, un liderazgo que estimula el diálogo y aprendizaje mútuo sobre la enseñanza y la vida organizativa o, dicho en otros términos, que estimula un discurso pedagógico frente a un discurso de gestión.

En este proceso de problematizar la enseñanza y tomar conciencia de los supuestos dados por sentado, de llegar a comprender las circunstancias institucionales y sociales en las que se está inmerso como base para buscar vías de cambio no cabe mantener una concepción "elitista" en el sentido de entender que el líder posee un conocimiento y experiencia profesional del que carecen los demás. El conocimiento, se subraya desde esta concepción, no es algo externo sino que se genera en el propio contexto de trabajo en el curso de ese proceso de análisis y reflexión crítica sobre la realidad: "en lugar de que el conocimiento sea un medio por el que aquellos que están en posiciones dominantes adquieren poder y ejercen control sobre otros, se convierte en un medio a través del cual las personas son capaces de llegar a la auto-comprensión y auto-conciencia de las condiciones que les condicionan y coartan" (Smyth,1989). El conocimiento derivado de la propia situación sometida a análisis crítico constituye el recurso por el cual los miembros de la organización llegan a identificar las limitaciones institucionales y sociales en las que se desenvuelven, y es la base para el cambio y transformación de la realidad organizativa.

No sólo el liderazgo va encaminado a explorar las estructuras profundas de la realidad organizativa y a comprender cómo la escuela, en tanto que institución, ha llegado a ser del modo en que es; se trata también de explorar posibilidades alternativas con vistas a la transformación de esa realidad. En ese sentido, el liderazgo además de crítico, es transformador y educador porque al tiempo que contribuye a que las personas descubran los significados profundos de la acción organizativa, trata de cultivar en ellos la capacidad para cambiar, mejorar, transformar esas prácticas (Smyth 1986,1989, 1989a). Como señaló Foster (1989, p.54) el aspecto educador del liderazgo se orienta a que "los miembros de la organización comiencen a cuestionar aspectos de sus visiones previas, crezcan y se desarrollen debido a ese cuestionamiento y se impliquen en una búsqueda de modos alternativos de ordenar sus vidas".

La dimensión educadora del liderazgo implica no poder "sobre" (conocer la realidad para ver qué condiciones manipular en orden a un logro más eficaz de metas) sino un poder "para" analizar, cuestionar, dialogar y, en definitiva, posibilitar y ayudar a que sean los propios miembros de la escuela los que puedan decidir cuáles serán los ámbitos y vías de mejora y transformación, en lugar de aceptar dictados provenientes de fuera de la escuela.

Estas son algunas de las aportaciones de los planteamientos críticos; desde ellos se descarta un liderazgo técnico y de gestión y se defiende uno caracterizado por posibilitar que las personas puedan reflexionar en un marco de colaboración sobre la enseñanza, el aprendizaje, la experiencia organizativa con el fin de extraer significados de esa experiencia y, en el proceso, generar información sobre posibilidades nuevas y alternativas.

La reflexión crítica sobre el liderazgo escolar constituye un marco general para pensar en el papel del agente de cambio en el desarrollo escolar. Junto con estos planteamientos, y con objeto de acotar el tema que nos ocupa, un poco más, habría que aludir a dos cuestiones, comúnmente abordadas en la literatura sobre los agentes de cambio; me refiero a la ya "clásica" distinción entre agente de contenido y agente de proceso (en una dinámica de D.O. se piensa más en un agente de proceso) así como a la que puede establecerse entre el agente de cambio "intervencionista" que desempeña un papel de "experto" en la resolución de problemas escolares, y el agente de cambio como facilitador, animador y colaborador en los procesos de desarrollo de la organización.

2.2.-Agente de "contenido" y agente de "proceso"

La diferenciación entre agente de proceso y agente de contenido es bastante común en la literatura sobre D.O. (Runkel y Schmuck 1984; Schmuck y Runkel,1985; Burke,1982)

En términos generales, un agente de "contenido" sería aquel que se centra en el contenido directo del trabajo de los profesores en orden a mejorar su rendimiento individual (Schmuck y Runkel,1985). Así, en este sentido su papel es ofrecer un servicio técnico y de experto, relacionado con un área definida y acotada (ej. métodos de enseñanza de lengua; elaboración de un plan de centro...). Nieto y Portela (1992) lo definen como un "especialista en determinadas áreas disciplinares, programas, materiales que desarrolla funciones centradas en ofrecer soluciones específicas y puntuales a problemas concretos, poniendo el énfasis en el valor del conocimiento científico para regular la práctica e influir en la dinámica de cambio, por lo que procura fomentar la aplicación de tales prescripciones". Un agente de contenido ofrece o impone, pues, ayudas concretas orientadas a que el centro resuelva problemas puntuales.

Por otro lado, el agente de Proceso sería aquel focalizado en la facilitación de procesos internos que afectan a la conducta y funcionamiento de la organización (Dalin

y Rust,1983; Lippit,1982). Al estar más orientado al proceso que al contenido, no desempeñaría el rol de experto en ciertas cuestiones curriculares o áreas de contenido, sino que su tarea se focalizaría, más bien, en normas, roles, estructuras, procedimientos, desarrollo de procesos con vistas a contribuir al desarrollo y cambio en la organización en lo que respecta a su capacidad para funcionar con autonomía y utilizar sistemáticamente procesos de resolución de problemas (Tichy,1974). La actuación de un agente de proceso, pues, estaría orientada a facilitar procesos de autorenovación y desarrollo en el centro.

Podría decirse que, mientras un agente de contenido tiende a estar ligado a un tipo de apoyo al centro de carácter intervencionista, el de proceso realiza su trabajo más en colaboración (Nieto y Portela,1992), trabajando con (no sobre) el centro, y respetando al profesorado como profesionales más que conduciéndolo por caminos ya delimitados (Litle,1985). El agente de proceso, como generalista, asume funciones centradas en ofertar asistencia, guía o ayuda, para que sea el propio centro el que vaya construyendo sus propios procesos de mejora. Aspectos como facilitar el diagnóstico del funcionamiento de la organización, ayudar a las personas a que comprendan los puntos débiles y fuertes del centro, y en general, facilitar todo el proceso de desarrollo organizativo, procurando que las personas del centro adquieran las capacidades para llevarlo a cabo, son definitorios de un agente de proceso.

La distinción entre agente de contenido y de proceso nos puede ayudar a acotar el tema que estamos tratando, ya que cuando se habla de agente de cambio en las dinámicas de D.O. se está pensando, fundamentalmente, en un agente de proceso (aunque el agente de contenido tiene también un espacio en momentos puntuales del proceso de D.O.) cuya función básica no es la de prescribir u orientar técnicamente acciones concretas, sino potenciar la capacidad del centro para hacerse cargo, progresivamente, de su propia dinámica de desarrollo y mejora.

2.2.-Agente intervencionista y agente colaborador

La segunda cuestión a que aludía antes hace referencia a la distinción que, en términos siempre generales, cabe establecer entre una dinámica de apoyo, por parte del agente, de carácter intervencionista y otra más colaboradora y de animación.

Desde diversos ámbitos en los que se ha trabajado sobre el tema de los agentes de cambio y, en general, sobre las dinámicas de apoyo y asesoramiento a escuelas ("Utilización del Conocimiento", Teoría del cambio educativo,...) puede constatarse una cierta evolución caracterizada por el abandono de enfoques intervencionistas para dejar paso a otros en los que se atribuye más protagonismo y participación al centro y sus miembros y al contexto en el que se plantean los problemas a resolver (Escudero,1991). En este sentido, frente a concepciones del agente como alguien que lleva a cabo acciones de intervención como especialista, que funciona como un experto "alejado" del centro que define los problemas desde su propia perspectiva, prescribe soluciones y ejerce una intervención directa sobre la organización, se ha ido defendiendo,

progresivamente, la necesidad, por parte del agente, de negociar, colaborar, capacitar a los miembros del centro para que participen activamente en el desarrollo de su organización.

En términos muy generales, una perspectiva intervencionista del agente de cambio conlleva asumir para el mismo un rol burocrático y técnico y una función básicamente prescriptiva. El agente es, en este caso, el "experto", el técnico revestido de poder "científico" para detectar y definir problemas en la organización, determinar cuáles serán las soluciones más adecuadas y eficaces y prescribirlas al "no-experto" (profesores). De esta manera, el agente no hace sino imponer ciertos contenidos, métodos, procedimientos para que el centro se desarrolle como organización. Es un modelo, como señala Clark y Astuto, 1986, a favor de la jerarquía, la autoridad, la intervención, que presupone la existencia de una mejor solución a los procesos y problemas organizativos; como tal promueve relaciones de seguidismo y dependencia, basadas implícitamente en el supuesto de que unos (los agentes) tienen poder para tomar decisiones relativas al comportamiento de los demás que, a su vez, seguirían las directrices y prescripciones señaladas (Escudero, 1988). Una relación tal es, como señala Smyth (1989) "anti-educativa" y poco acorde con la visión de D.O. a que aludía en el primer apartado, pues cultiva valores de dirección, control externo, dependencia, establecimiento de relaciones desiguales y aliena bastante la autonomía y el poder de decisión de los miembros de la escuela que, como ya señalé, son los agentes prioritarios de un proceso de D.O. En última instancia, el agente intervencionista estaría ligado a una visión tecnológica del cambio y mejora escolar según la cual la escuela es el "objeto" a ser cambiado desde intervenciones externas (Sirotnik, 1991).

Tanto el esquema relacional inherente a modelos intervencionistas como la definición de funciones y tareas derivada del mismo, como decía, se ha ido sometiendo a diferentes reconsideraciones. Las teorías más recientes sobre la escuela y sus peculiaridades, en las que se resalta, entre otras cosas, la ambigüedad de la vida organizativa (González, 1990a) y la consiguiente inexistencia de una "mejor" solución para los problemas y cuestiones de la organización, el desarrollo teórico en torno al cambio educativo y todas sus contribuciones relativas a la escuela como centro de cambio y, en general, las aportaciones provenientes de las perspectivas críticas sobre la escuela y, las ya comentadas, sobre el liderazgo escolar han contribuido, notablemente, a cuestionar los modelos intervencionistas a los que estaba aludiendo. Se señala, al respecto, que la relación jerárquica que se establece entre el agente y el centro no contribuye a que el propio centro se desarrolle como organización, entre otras cosas porque los valores a los que obedece, a saber: dependencia, dirigismo, subordinación, están muy poco en consonancia con los valores sobre los que se asienta y que se tratan de promover en una dinámica de D.O. (valores de autonomía, igualdad, colaboración). Cultivar tales valores pasa porque sea el propio centro y sus miembros, no el "experto", los que tienen que construir y decidir una acción colaborativa orientada al desarrollo y solución de los problemas organizativos. Además, el hecho de que en un proceso de

D.O. participen distintas personas con experiencias y conocimientos diferentes, no significa que se hayan de potenciar situaciones de subordinación, dependencia o desigualdad en los procesos decisionales implicados en las dinámicas de D.O. (Escudero,1988, Bolin,1989).

No me detendré más en esta cuestión; únicamente quería poner de manifiesto que desde la literatura específica sobre agentes de cambio, apoyo y asesoramiento a las escuelas se propugna, en estos momentos, la necesidad de un agente que colabore y potencie las capacidades del centro, en lugar de diagnosticar y prescribir soluciones para los problemas y dificultades organizativas. Este planteamiento, como ya he ido señalando anteriormente, queda bastante apuntalado con las contribuciones de la perspectiva crítica sobre el liderazgo escolar y con los planteamientos más recientes acerca del D.O. en los centros escolares.III.-

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de esta exposición he insistido en que el D.O es un proceso interno al centro, llevado a cabo por y para sus miembros. En dicho proceso, en el que la organización se convierte en el eje de la mejora organizativa y pedagógica, los agentes de cambio desempeñan una función importante. He subrayado también que las prácticas, relaciones y valores que propicie el agente están estrechamente ligados a cómo se conceptualice su función. En relación con esta cuestión cabría hacer las siguientes consideraciones:

.- La función del agente de cambio en un proceso de D.O. no recae única ni exclusivamente en personas externas al centro. Estamos ante un proceso lento y complejo que no puede descansar sobre una sola persona o no cabe pensar como proceso conducido unilateralmente por un agente determinado. Más bien, es necesario desarrollar muchos tipos de liderazgo entre diversas personas: profesores que colaboran con los demás, directores que desarrollan un liderazgo educativo, equipos de apoyo interno, asesores o apoyos externos...De ahí que la función del agente de cambio haya de ser pensada como un espacio de acción compartida y en colaboración entre diversos agentes educativos.

.-En la medida en que el desarrollo escolar conlleva promover mejoras desde la práctica en curso y desde dentro, el proceso no descansa tanto sobre agentes particulares que promueven o prescriben soluciones más o menos pre-determinadas a los problemas de la organización, cuanto en que los propios miembros del centro adopten una actitud de revisión crítica, reflexiva y de diálogo para hacer frente a los retos que le plantea la vida en la organización.

En estas coordenadas, no se está pensando en agentes de cambio dirigistas e intervencionistas, que cultiven la dependencia e ignoren la capacidad de análisis y toma de decisión de los miembros del centro. Más bien, el agente de cambio habría de

cumplir funciones de animación de instituciones y personas para su desarrollo y funciones de facilitación, con vistas a generar en el centro los procesos y condiciones que contribuyan a capacitar y potenciar la profesionalidad, autonomía, autoregulación de individuos y organizaciones. En este caso, el propio análisis de la situación que realizan los profesores y sus aspiraciones, ocupan un lugar central. Aunque el respeto por los profesores como personas y profesionales no significa que el agente no haya de asistirles en sus esfuerzos o aportar una visión "externa" cuando sea necesario.

Si la dinámica del desarrollo escolar está comprometida y quiere cultivar valores y normas de participación, democracia, colaboración, igualdad, el agente ha de contribuir, al desempeñar sus funciones, a la progresiva construcción de tales valores y normas. Así pues, no se trata de promover posiciones jerárquicas de dependencia o dirigismo, sino de contribuir a conformar condiciones organizativas que hagan posible el trabajo en colaboración, la utilización de procedimientos para el diálogo y trabajo conjunto, el desarrollo de procesos educativos en los que los profesores hagan frente a su realidad y a sus problemas en la organización de una forma más reflexiva, crítica y autónoma.

.-Un agente de cambio, ya sea interno o externo, realiza funciones de liderazgo pedagógico; es decir, anima, facilita, coordina el desarrollo de las dimensiones organizativa y pedagógica del centro, y lo hace no burocráticamente o al margen de la realidad de lo que ocurre cotidianamente en el centro y sus aulas, sino en colaboración tratando de potenciar la propia capacidad interna de los miembros para analizar críticamente esa práctica y, a partir de ahí, explorar vías de mejora.

El agente de cambio, en este sentido, trabaja con el centro con vistas a que sus miembros analicen y adquieran una mejor comprensión de sus problemas, sus dilemas, sus necesidades; se impliquen en procesos de exploración y análisis de soluciones que puedan ser, para el centro, relevantes y significativas; tomen decisiones y pongan en practica cursos de acción tendentes a superar las deficiencias e insatisfacciones vividas como tales en la organización. Trabajar con el centro en esta línea significa, por parte del agente, funcionar como un facilitador de procesos, un colaborador y participante en la resolución de los problemas de la organización; significa no imponer unilateralmente contenidos, métodos, procedimientos sino, más bien, potenciar la capacidad de los miembros del centro para hacerse cargo de su propia dinámica de desarrollo.

En definitiva, y para terminar, el agente de cambio no es el portador de un proyecto de intervención externo sobre el centro ni va a desarrollar un modelo de trabajo con la organización controlado por él mismo; el agente, por el contrario, trabaja con los profesores con vistas a desarrollar, con la contribución de todos, un estilo, dinámica, "cultura" escolar que permita hacer frente a la propia realidad desde el mismo centro, por y para los que trabajan en él. Potenciar dinámicas de trabajo en colaboración que posibiliten hablar y cuestionar lo que está ocurriendo, abrirse a las perspectivas que

aporta una reflexión sobre la situación, realizada desde dentro, para poder afrontar alternativas viables de mejora y desarrollo son elementos claves a tener en cuenta por el agente de cambio.

Referencias bibliográficas

- ANGUS,L.(1989):"New" Leadership and the possibility of educational reform. En J. Smyth(Ed.):**Critical perspectives on educational leadership**. Londres:The Falmer Press; 63-92
- ASTUTO,T.A. y CLARK,D.L.(1986): Achieving effective schools. En E. Hoyle(Ed.):**The management of schools**. Londres:Kogan page, 57-72
- BATES,R.J.(1985):Administration of education:towards a critical practice. En T.Husen y T. Postlethwaite (Eds.):**The International encyclopedia of education**. Oxford:Pergamon Press,63-73
- BATES,R.J.(1986):**The management of culture and knowledge**. Victoria:Deakin Univ.Press
- BATES,R.J.(1987):Corporate culture, schooling and educational administration. **Educational Administration Quarterly**, 23(4), 60-78
- BOLIN,F.S.(1989):Empowering leadership. **Teachers College Record**; 91(1): 81-96
- BURKE,W.W.(1982):**Organization development. Principles practices**. Londres: Scott,foresman and Co.
- CALUWE de,L. MARX,E. y PETRI,M.N.(1988): **School Development: Models and Change**. Lovaina: ACCO
- CHIAVENATO,I.(1981):**Introducción a la teoría general de la administración**. Bogotá. McGraw-Hill Latinoamericana
- CRANDALL,D.;EISEMAN,J,W, Y LOUIS,K,S.(1986):Strategic planning issues that bear on the sucess of school impromenet efforts.**Educational Administration Quarterly**;22(3), 21-53
- DALIN,P. y RUST,V.(1983):**Can Schools learn?**,Oxford:NFER-NELSON
- DEETZ,S.A. y KERSTEN,A.(1983):Critical models of interpretive research.En L.Putnam y L. Pakanowski (Eds.):**Comunication and organizations. An interpretive approach**; Londres: Sage,147-171
- ELTIS,K. et al.(1984):Assisting schools to develop school-focused action programs. En D.Hopkins y M.Wideen: **Alternative perspectives on school improvement**, Londres: The Falmer Press, 119-140
- ESCUADERO MUÑOZ,J.M.(1988):Innovación curricular y calidad de la educación.IX Congreso Nacional de Pedagogía; Alicante
- ESCUADERO MUÑOZ,J.M.(1990):Formación centrada en la escuela. En J. López Yañez y B.Bermejo Campos(Coord.)**El centro educativo**.Actas de las Jornadas de Estudio sobre el centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas,7-36

- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990a): El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de la colaboración. **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990b): Tendencias actuales en la investigación educativa. **Curriculum**, nº 2, 3-26
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y MORENO, J.M. (1992): **El asesoramiento a los centros**. Madrid: Comunidad Autónoma
- FOSTER, W. (1986): **The reconstruction of leadership**. Victoria: Deakin Univ. Press
- FOSTER, W. (1989): Toward a Critical practice of leadership. En J. Smyth (Ed.), 39-62
- FRENCH, W.L. y BELL, C. (1978): **Organization Development. Behavioral science interventions for organization improvement**. Nueva York: Prentice-Hall
- FULLAN, M.; MILES, M. y TAYLOR, G. (1980): Organization Development in schools: the state of art. **Review of Educational Research**; 50(1), 121-183
- FULLAN, M. (1990): The management of change: an implementation perspective. En S. Megary (Ed.): **Facing the challenge**. Londres: INTEC
- GOODLAD, J.I. (1983): Foreword. En B.R. Joyce et al.: **The structure of school improvement**. Nueva York: Logman, ix-xii
- GONZALEZ, M^ªT. (1990): La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela. En J. López Yañez y B. Bermejo Campos (coord.), 37-46
- GONZALEZ, M^ªT. (1990a): Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Barcelona
- GONZALEZ, M^ªT. (1992): Centros escolares y cambio educativo. En J.M. Escudero Muñoz (Coord.): **Cambio educativo y formación del profesorado**; Sevilla: Arquetipo ed. (en prensa)
- HAMMONS, J. (1982): Organization Development: an overview. En J. Hammons (Ed.): **Organization Development: Change Strategies**. Londres: Jossey-Bass, 5-22
- HOLLY, P. Y SOUTHWORTH, G. (1989): **The developing school**; Londres: The Falmer press
- HOPKINS, D. (1984): What is school improvement. Staking out the territory. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.), 7-19
- HOPKINS, D. (1985): **School Based Review for school improvement. A preliminary state of the art**. Lovaina: ACCO
- LITTLE, J.W. (1985): Teachers as teachers advisors: de delicacy of collegial leadership. **Educational Leadership**; 43(3), 34-6
- LITTLE, J.W. (1988): Assessing the prospects for teacher leadership. En A. Lieberman (Ed.): **Building a professional culture in schools**; Nueva York: Teachers College Record, 78-108
- MAHAFFY, J. (1989): **Collegial support systems**; Portland: Northwestern Educ. Lab.
- MILES, M.B. y EKHOLM, M. (1985): School Improvement at the school level. En W.G. Van Velzen et al.: **Making school improvement work**; Lovaina: ACCO, 123-163

- NIETO CANO, J.M. (1992): Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. **Curriculum** (en prensa)
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO, A. (1991): Apoyo y orientación a las escuelas: una línea reciente de investigación; doc. fotocopiado
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO, A. (1992): Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J.M. Escudero Muñoz (coord.): **Cambio educativo y formación del profesorado**. Sevilla: Arquetipo Eds. (en prensa)
- PORTELA PRUAÑO, A. (1990): El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor. En J. López Yañez y B. Bermejo Campos (Coord.); pp. 73-84
- PLOWNICK, M.S. (1982): **Organization Development**; Boston: Little, Brown and Co.
- REID, K.; HOPKINS, D. y HOLLY, P. (1986): **Towards the effective school**. Oxford: Basil Blackwell
- ROSENHOLTZ, S.J. (1987): School success and the organizational conditions of teaching. En J.J. Lane y H.J. Walberg (Eds.): **Effective school leadership**; Berkeley: McCutchan Pub. Co., 187-217
- ROSENHOLTZ, S.J. (1989): **Teachers' workplace. The social organization in schools**. New York: Logman
- RUNKEL, P. y SCHMUCK, R. (1984): The place of organization development (OD) in school. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.), 153-166
- SCHMUCK, R. y RUNKEL, P. (1985): Organizational development, educational. En T. Husen y T. Postlethwaite (Eds), 3711-3724
- SIROTNIK, K.A. (1989): The school as the center of change. En T.J. Sergiovanni y J.H. Moore (Eds.): **Schooling for tomorrow**. Boston: Allyn and Bacon, 89-114
- SMYTH, J. (1986): **Leadership and Pedagogy** Victoria: Deakin Univ. press
- SMYTH, J. (1989): A 'Pedagogical' and 'Educative' view of leadership. En J. Smyth (Ed.), 179-204
- SMYTH, J. (1989a): Administrative Leadership and the Intellectual transformation of schooling. En M.S. Holly y C.S. Mccloughlin: **Perspectives on teacher professional development**. Londres: The Falmer press, 219-238
- TYCHY (1974): Agents of planned social change: congruence of values, cognitions and actions. **Administrative Science Quarterly**, 19, 163-182
- WATKINS, P. (1989): Leadership, power and symbols in educational administration. En J. Smyth (Ed.), 9-37