

EL ÁMBITO DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL: LA IMAGEN DEL ICEBERG.

Prof. Rufino González Fernández.

Departamento de Didáctica e Organización Escolar.

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción.-

La posición de partida, en estos tiempos en que, desde las escuelas españolas, se empieza a sentir el amargo regusto de la pérdida de parte de la autonomía, desperdiciada (por ejemplo, en la elección de los cargos directivos), con la regresión democrática que la entrada en vigor de la LOCE ocasionará (si no llegase a tiempo la moratoria que se rumorea), es la de entender, que la dirección tiene muchísima parte de responsabilidad en *el logro y la mejora de la calidad de la educación*.

Me sumo, con ello, a la *unanimidad*, de asignar a la dirección de las escuelas el 'protagonismo asignado al liderazgo educativo a la hora de mejorar cualitativamente los centros escolares' (San Fabián y Gago, 1990: 97)

Por ello, a mi juicio, quien ejerza la dirección en la escuela:

- Ha de recurrir al ejercicio de **liderazgo**, como necesidad 'para la articulación de dinámicas de mejora y formación en la escuela' (González González, 1990: 37); y
- Ese liderazgo, con manifestaciones diferentes y contradictorias, nunca estará alejado de componentes educativos, porque implica no poder *sobre...* 'sino poder *para* analizar, cuestionar, dialogar' (González González, 1992: 151)

Ese liderazgo, constructo social de tradicional mala fama por las constantes manifestaciones de abuso a que está ligado y por la naturaleza social que implica, no es fácilmente aceptado en el día a día de las escuelas.

De ahí que, Coronel (1998), diga que 'queda camino y tiempo para que en los centros educativos podamos hablar con toda normalidad de procesos de gestión democrática y liderazgo' (1)

Esta es una de las razones por las que digo, habitualmente, que trato con *un tipo de mala fama*. Fama merecida por su apego a la elite y su comportamiento, a veces,

deleznable ya que, en su presencia, se piensa, casi de inmediato, en alguien que hace algo a otro y ese algo es, cuando menos, sospechoso de no ser todo lo limpio que debiera, porque está, plagado de sombras de dudas.

Algo de historia.-

Tras estas primeras imágenes sobre el liderazgo, hay otras muchas, tapadas por otros velos, y de las que yo, aquí, me haré eco, únicamente, de tres:

- ⑩ Desde la etimología, liderazgo, procede de **lead**, palabra sajona, que alude a sendero, camino, rumbo,... Con claras reminiscencias cervantinas, sobre la *bondad* del camino y la *maldad* de la posada.
- ⑩ Desde la socio-histórica, se entronca con la historia del hombre, porque siempre ha habido líderes y no es previsible su extinción. De hecho cuando las cosas van peor, echamos la culpa a la falta de personas que nos corrijan el rumbo que hemos de tomar.
- ⑩ Desde la antropología, ha sido ejercido por 'cabecillas con poder para obligar a otros a obedecer sus órdenes' (Harris, 1993: 10), y de ahí su asunción, porque 'la obligación de obedecer a un igual siempre se le ha hecho inaguantable a los hombres' (Savater, 1993: 61), sin embargo seguir a los *superiores* nos libera de responsabilidades.

Parece, pues, que socialmente estamos abocados a vivir con (bajo) el peso del liderazgo y, en la consideración, unánime, de la escuela como una organización social con fines muy determinados, también ella estará sujeta a las manifestaciones de su propio liderazgo.

Existe, en el ámbito de la organización escolar, cierta *equiparación* entre dirección y liderazgo porque:

- Se reconoce la importancia de los procesos de liderazgo en la mejora de las organizaciones (Goikoetxea, 1996: 3);
- Se piensa que un elemento clave en la calidad y en la mejora de la escuela es el liderazgo de la dirección (Bass, 1988); y
- Se sabe que la dirección debe saber 'formular la misión y visión de un centro, y debe ser capaz de orientar, con ayuda de todas las personas y grupos, la mejora del centro' (Immegart, Pascual e Immegart, 1995: 27).

Y todo ello, a pesar de que falte consenso sobre lo que se entiende por liderazgo (San Fabián y Gago, 1990: 97)

Si se han podido ver, con profundidad, dos posiciones teóricas sobre el liderazgo:

- la **tradicional**, soldada a carisma, estilo, rasgos, contingencia,... y que basa su innegable existencia en la propia impotencia de la gente corriente por 'su falta de visión personal y su ineptitud para dominar las fuerzas de cambio, deficiencias que sólo algunos grandes líderes pueden remediar' (Senge, 1995: 419); y
- la que amparo bajo parámetros relacionados con la interpretación personal o grupal de lo simbólico, lo cultural, lo abstracto: la **simbólica**.

Junto a ellas, ya despunta una tercera vía, **crítica**, que sostiene que ambas manifestaciones de liderazgo son expresiones de la misma especie con la única variación que la evolución cronológica y social ha impuesto.

Con todo, en la historia de la escuela, de una manera un poco más fina, surgen tres vertientes, que mantienen interconexiones cronológicas y se enriquecen y bifurcan cuando se analiza la función de liderar. Así, podemos ver:

A.- La **tradicional**, casi abandonada, que se asienta sobre el análisis de los rasgos característicos de la personalidad y que englobo bajo el paraguas de **liderazgo carismático**, ya que hasta principios del siglo XX la existencia de líderes naturales es aceptada sin disputa.

B.- La descrita por la investigación de mediados del siglo XX, que enfatiza la capacidad del líder en la gestión de las situaciones concretas, que se encaja en el **liderazgo situacional**. Es la concepción en la que el líder, situado en el *centro del centro*, se hace eco del carácter eventual del trabajo y de la concepción dinámica y conflictiva de su ejecución. El desarrollo contingencial considera el medio como la contingencia más importante (Guiot, 1985: 68) y, también, que la gestión democrática implica intervenir, no sólo en la técnica, sino también en la pedagogía y la cultura, 'en el interior de las organizaciones educativas' (Bardisa, 1993).

C.- La investigación más reciente, focalizada en los aspectos funcionales de desarrollo, nos permite agrupar este desarrollo bajo el epígrafe de **liderazgo funcional**, con dos modalidades no excluyentes:

- la orientada a la negociación de la tarea (**transaccional**); y

- la dirigida al cultivo de las relaciones (**transformacional**).

Pascual, Villa y Auzmendi (1993: 24 y ss.) dan, a estas dos últimas líneas de acción liderada, rasgos distintivos:

- el **liderazgo transaccional** incluye recompensas contingentes, dirección por excepción, premios, castigos, ..., que revierten a las propuestas del líder; y
- el **liderazgo transformacional** se ve imbuido de consideración, estimulación, inspiración y respeto, para que cada uno sea líder de su propia actuación, lo que es clave para lograr eficacia y que la dirección así ejercida, tenga un objetivo prioritario para la mejora de la calidad de la escuela.

Es, ésta, una posición, una concepción **crítica del liderazgo** en la que, desde la colaboración y la participación, se respeta a la colectividad mayoritaria y a la minoría discrepante y su desarrollo en la escuela ha de ponerse en marcha considerándola holísticamente, abarcando los ámbitos nomotético (el organigrama funcional, podríamos decir, común) e ideográfico (el mundo singular y variable de las ideas), que conviven en el mismo espacio organizativo y social.

González González (1992) cualifica esta posición crítica, cuando habla de un liderazgo que sea, a la vez, ‘transformador, educador, ético, reflexivo, que se oriente a comunicar comprensión, desarrollar un sentido de comunidad, reconstruir relaciones de poder’ (149)

Se necesitan, pues, para que este proceso tenga ocasión de ponerse en marcha, construir espacios físicos y temporales de debate vivo, de charla cálida, de animación optativa, de rearme moral, no para extraer la moralina, empobrecedora, sino para conseguir la *moralita* (explosivo espiritual) orteguiana, que nos traslade a un campo donde verdaderamente se transformen las acciones de forma reflexiva y no se vayan sustituyendo al socaire de los beneficios parciales que nos puedan producir en cada ocasión.

Un poco de realidad.-

Llegados a este punto, me hago eco de la teoría de las dos estructuras organizativas *clásicas*, que también tienen vigencia en la escuela:

- la estructura superficial, que se caracteriza por ser formal, estática y dinámica; y
- la estructura profunda, cuyas cualidades básicas se sustentan en las ideas y que tiene manifestaciones de emergencia y sumergimiento, porque, en la escuela, la incertidumbre, al igual que decía Fernán Gómez (1997) sobre el ámbito del cine, 'suele haber tantos imprevistos que no deberían llamarse así' (177)

Es la eterna disyuntiva entre la forma y el fondo, que la progresiva complejidad del mundo social en que nos encontramos siente, ya, como escasa, como demasiado genérica y poco esclarecedora de la realidad social, organizativa y humana en que vivimos. Ninguna fotografía social de principios del siglo XX, se identifica con la realidad del siglo XXI.

Hoy, ya nadie se conforma con argumentar que las cosas suceden, solo:

- porque son superficiales, en el sentido de que tienen poca importancia (y ligadas a la forma); o
- tienen profundidad, en el sentido de que están arraigadas (y se mechen con el fondo).

Fondo y forma adquieren matices que se confunden de tal forma que no es fácil establecer, con nitidez, las causas que han provocado los efectos.

Por eso, a lo largo de la historia, en el devenir de la vida extraordinaria y en la ordinaria (y la escuela está en ambos espacios), han convivido (muchas veces sólo coexistido):

- formalizaciones incomprendidas, que desmontaban la argumentación más sólida. Por ejemplo, pensemos cuantas veces tratados de paz se han paralizado, con la penalización consiguiente para alguno de los contrincantes, porque alguna de las partes no cumplía especificaciones que se demostraron, después, nimias, o, por otra parte, cuantas relaciones humanas se han deteriorado (con consecuencias de enorme trascendencia), por la interpretación errónea de algunas formas de hacer; y

- demostraciones *impepinables*, que modificaron las formas en su raíz, como, por ejemplo, el descubrimiento de la redondez de la Tierra, cuando hubo llegado su tiempo, que tuvo tal cantidad de repercusiones formales que ha producido, hasta, la solicitud de perdón (formal y en su tiempo) por parte de la Santa Sede o el saber común sobre los métodos de contracepción que ha modificado de forma palpable los modelos de relación sexual.

La diferencia está, ahora, en, al menos, dos variables intervinientes que, hasta hace poco, carecían de la penetración que hoy tienen.

Una de ellas es el tiempo y el sentido de velocidad vertiginosa que tiene e estos momentos para nosotros y, con él, la sucesión imparable de los descubrimientos científicos y su velocidad

El otro es la progresista conceptualización de la dignidad humana como dimensión a considerar de forma individual y colectiva.

La conjugación en indicativo de estas dos características (tiempo y dignidad) en el desarrollo social, que podría enunciarse, centrándonos en un único ámbito, más o menos, de esta forma, *todos y todas tenemos derecho a saber y disfrutar de las mejoras en tiempo real*, da al desarrollo social una complejidad nueva, ya que:

* En la superficie, existe, una doble dimensión:

- **La estática**, determinada por los sistemas y que tiene su expresión más real en los organigramas modélicos y las disposiciones de los boletines oficiales, que, como mapas de navegación, la describen y desmenuzan para general conocimiento y para salvaguarda de accidentes, lo que ocasiona un poso de respuesta reactiva que se contradice con el permanente movimiento social; y
- **La dinámica**, de acople de estas imperfecciones reactivas de los modelos y de ajuste a la realidad dinámica de cada entorno (físico y humano), habitualmente desconsiderados por los papeles oficiales y que, a veces, se *confunde* con la estructura profunda (Etkin, 1993), por su innegable componente de proactividad.

* En la profundidad, existe, también una doble capa:

- **La superficie emergente**, que, al descubrirse, por ejemplo por la acción del sol de primavera, sobresale y contribuye al acople sincrónico con la dinámica viva que sucede sobre ella; y
- **La hondura ideológica**, que constituye el bloque sólido, generalmente helado e inhóspito, del iceberg sumergido, que sostiene cuanto sucede.

La vida en la hondura de las ideas es, al menos, tan difícil, como lo es de pobre en la superficie estática, porque, en ambas casas hay poco que hacer, al menos en una primera impresión. Por una parte la fachada, la estructura de la casa nos e cambia todos los días; por otra, el principio de utilidad de la cocina como laboratorio gastronómico,

cuesta un mundo que sea sustituido sin razones profundas. Pero lo que nadie puede negar es que en ambas se desarrolla la vida socio-organizativa.

Las convicciones, creencias, opiniones, razones de las gentes para actuar son resistentemente mantenidas, incluso, a veces de forma equivocadamente persistente, llegando a esconderse de forma hipócritamente pasional.

Al mismo tiempo, las casillas de acción diaria, predeterminadas por las salvaguardas legales que los representantes políticos diseñan, para conservar los valores vigentes en cada momento en una sociedad, son, casi siempre más sólidas y más heladoras que el iceberg sumergido.

Por eso, cuando no existe la posibilidad de engarce, la acción política toma las de Villadiego, abandona el iceberg indeseado y, en un salto, muchas veces dantesco, aterriza en un iceberg cercano, en el que la superficie sigue siendo igual de helada, pero cuya epidermis será tallada a medida para que ofrezca un mejor estado y cuya dermis se compone de otros principios, quizás no nuevos, pero más acordes con la mayoría de los residentes.

Por tanto, tan difícil es cambiar de principios como de organigrama. Los unos son (individuales o colectivos) objeto de respeto humano y el otro (colectivo) es objeto de tolerancia prescriptiva.

Son pues, ámbitos, ambos que, tocándose por los polos opuestos, no ofrecen campo de trabajo vivo, real, social, humano, ... Reflejan la tristeza monótona de la acción pesada, lenta, homogénea, ..., agónica. Al mismo tiempo, se encuentran dependientes de gran cantidad de incidencias externas: la climatología, la sucesión de estaciones, el movimiento de las aguas, las turbulencias del magma, ... No están inertes; no son inertes.

No es posible, pues, que sea en estos páramos donde podamos encontrar espacios para la transformación, sino lugares de cultivo donde siguen reinando conceptos como el dogma (el verdadero), el destino (previsto y preestablecido), el inmovilismo (de derecha o de izquierdas), la radicalidad (que está en las ramas y no en la raíz), la rutina (alejada del buen hábito), la dejadez (hética), ... En estos lugares solo es posible una dinámica de transacción mercantil o mercantilista y, a veces, ni eso. Simplemente se está en ellos y se está con ellos.

La transformación, que existe y es posible, estará entonces en otra parte. Y ese espacio transformador se encuentra, a mi juicio, en el roce entre lo dinámico/móvil de la superficie y lo emergente/urgente de la profundidad. Ese es el espacio organizativo y

humano que ha de ocupar el liderazgo transformador en la sociedad y, por lo tanto, en la escuela. Ese es lugar donde se es y no solo se está. La diferencia entre *estar* y *ser*, Lledó (1995), es precisa:

"El *estar* implica una forma natural de instalación, una adecuación y conformación con la naturaleza. Pero el *ser* supone la intuición de que la existencia humana radica en una transformación interior" (60)

Y, por eso, 'cuando las identidades y los compromisos son débiles, tienden a mantenerse sólo las obligaciones formales que son, a su vez, las más generalizables y las más fáciles de precisar' (Camps, 1990: 79-80) y, por eso, también, Armas (1995), el factor que más incide en el ejercicio de la dirección es la apertura a la sociedad, como factor vivo, dinámico y generador de innovación en que confluyen

"... elementos personales (riesgo, creatividad; ...), institucionales (relaciones en el propio centro e interinstitucionales, ...), legislativos, organizativos, arquitectónicos, ..., todos identificados por el eje vertebrador de la apertura a la sociedad e iniciación de cambios e innovación educativa en respuesta a las necesidades actuales de la sociedad" (293)

Este desarrollo tiene amplitud muy diferente en quienes *son*, puesto que su compromiso con la escuela deja de estar articulado en la formalidad más débil, para desarrollarse desde la solidez, ya que han superado la adaptación al sistema técnico y social y proceden a adaptarse al político (Shull y McCammon, 1990: 455 y ss.) y quienes simplemente están, ya que su función abarcará, al menos estas tres vertientes:

- ser soporte técnico;
- ser proveedor de medios; y
- ser elemento de promoción de la moral del grupo.

Creo que todos estaremos de acuerdo en que hay mayor énfasis en el fondo, (*significa* más la lágrima del corazón de la cebolla que la envoltura, más allá del brillo), porque es ámbito crítico de acción y donde se expresa nítido el liderazgo, ya que la superficie es evidencia universal y la hondura es campo de acción directa.

Sin embargo, también es ese el campo donde más se omite la acción, ya que:

- Si se deja de ser soporte técnico, de inmediato se producen disfunciones que obligan a intervenir a la superioridad; y

- Si se deja de proveer (de transaccionar) medios (materiales y/o inmateriales) no se podrá evitar el que el deterioro sea visible.
- Pero se puede (sin demasiado escándalo) obviar el proceso de mejora relacional sin que nadie pueda llamarte al orden, porque se considera (desde fuera) como algo discrecional y, en consecuencia, exento de esencia.

En definitiva, una dirección puede ejercer su liderazgo y sostenerse en un clima perverso de relaciones humanas, pero será muy frágil si desconoce la ley y distribuye sus beneficios de forma caciquil.

Algunas posibilidades de intervención.-

Quiero, en esta parte, aportar algunas complementariedades que hagan que el corazón de la cebolla empiece a mostrarse.

El liderazgo profundo es un constructo de carácter social, político y formativo que incide en la comunidad, desde una elección discrecional y comprometida de la acción que permita mejorar la calidad del servicio, las relaciones humanas y la cooperación formativa y no es uno o único, sino *vario* y de diferente calibre en cada escuela singular y en cada uso en cada historia.

He descrito (González Fernández, 1999) como, en los inicios de su gestión todas las direcciones están, altamente, preocupadas por los factores de gestión administrativa y burocrática y que dicho grado de preocupación desciende de forma brusca a lo largo del primer año de ejercicio, hasta el extremo de escuchar manifestaciones del siguiente signo: *'Para mí era una preocupación, una gran preocupación, al principio, ahora no tiene ninguna dificultad'* o *'El miedo mayor que tenía era a los papeles y quizá a las cuentas y a todo lo relacionado con la administración'*

También como las expectativas ideológicas, que suelen ser las prioritarias, se van ensombreciendo con el paso del tiempo y mientras, la representación, la gestión y la información, causaban miedo (infundados), el clima, la coordinación y la pedagogía, comienzan a dar muestras de ser más complejas de lo esperado, por o tanto más conflictivas, por lo tanto menos atendidas.

La tendencia se invierte de forma completa y la pertinencia de funciones ideográficas se sabe importante, así como las tareas que acarrea, y la frecuencia de sus prácticas, pro como causa conflictos (a veces indeseables), se minimizan y se ocupa el

tiempo en ámbitos menos conflictivos y más lucrativos desde el punto de vista de la transacción mercantil: la representación, la gestión, la información y el control, que están perfectamente estructurados.

La diferencia está en el tratamiento que los líderes hacen de:

- **La comunicación**, no dejando enquistar situaciones cuya violencia pueda hacer olvidar que, lo quiera o no, está en permanente comunicación, por activa y por pasiva;
- **La participación**, puesto que quien haya contribuido a construir algo, por una parte, difícilmente contribuirá a destruirlo a menos que vulnere sus propios principios de acción y, por otra, aumentará el grado de satisfacción de verlo andar. Tanto en la comunicación como en la participación, la diferencia de liderar está en dar oportunidad a todos de conocer y tomar partido. No está, tanto, en lo que obligatoriamente se ha de comunicar o en lo que es ineludible participar, porque, ahí, ya está ajustada la forma y el grado de ponerlo en marcha. Está en lo que de discrecional añadido podemos organizar sobre ello, sabiendo que, como tal discreción, depende de todos y cada uno, porque 'la filosofía intervencionista y la colaborativa son incompatibles' (Escudero, 1990: 29) y porque por mucha eficacia que se pretenda, 'ningún director puede realizar solo, todo lo que puede alcanzarse por medio de la actividad colectiva y la implicación activa de otras personas' (Immegart, 1996: 363).
- **La acción política**, porque creo que quien dirige puede que no ejerza actividad política amplia, sólo restringida, referida a los aspectos de gestión; pero quien lidera, inexcusablemente, desarrolla una acción política amplia, incluso amplificada: ahí se encuentra el primer rango diferenciador: quien lidera, no esconde que ejerce una acción política de consecuencias amplias.
- **La ejecución**, porque, además del cumplimiento de cuantas disposiciones superiores existan, tenemos la secuencia de ejecución, control y evaluación que se singulariza a cada escuela. La diferencia en el hacer no está en cumplir exhaustivamente lo prescrito, sino en las dinámicas organizativas que sean capaces de ejecutar las personas de forma colectiva, a pesar de que 'la obediencia a las normas es

probablemente menos humillante que la sumisión a las personas' (Musgrove, 1971: 88)

- **Las cautelas**, que la propia dinámica social impone en consonancia reivindicativa con que al aumento de la calidad del servicio. La diferencia en las cautelas, además de estar en el cumplimiento de los protocolos, cuyo incumplimiento puede causar problemas de todo tipo, se encuentra en la publicidad y exposición pública de lo que se hace para que sean otros, en conjunto (no en camarilla), los que refrenden o rechacen.
- **La valoración y la calidad**, porque la calidad en lo público se encuentra en un liderazgo que 'tiene lugar en todos los niveles de la organización, con diversas funciones, y que la solución óptima debe encontrarse en la creación de un clima abierto y cooperativo' (Carrera, 1988: 694), ya que 'en el desempeño de los puestos directivos es más decisiva en el mundo de lo desregulado' (Gimeno, 1997: 55). La diferencia en la calidad no está en lo curricular estricto (del que se dice incluso que puede ser *standar*), sino en la incidencia en otros aspectos amplios, de tipo social, de la mejora de capacidades y hábitos incluso de lo formativo y de los valores, como manifiesta Foster (1989) sobre el aspecto educador del liderazgo, que se basa en 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' (54)

Recomendación.

Acabar haciendo recomendaciones a quien no las ha pedido puede parecer petulante. Sé que el río de las teorías se desborda y no podemos evitar la incompetencia o los sentimientos de miedo o incertidumbre, puesto que 'la finalidad de una teoría que se practica es la defensa' (Surdo, 1997: 43) y comparto, también, que, en el ámbito español, hay un desarrollo del liderazgo a través del ejercicio de la función directiva (González González, 1993: 317-318); y si lo sé, debo actuar conforme a las recomendaciones que me sugiere.

Y lo primero, y en este espacio lo único, es apostar por un proceso de formación cruzada, capaz de romper el aislamiento empobrecedor a que lleva una formación alineada hacia la especialización o hacia lo urgente (formación por teléfono), para evitar el peligro de la *gente de un solo libro*, de la que deben desconfiar vuestras mercedes.

Y ese cruce debe contar con elementos ausentes en la actualidad como son, de forma especial, la participación en experiencias de colaboración, la ineludible conciencia de que la formación política no es ajena a la escuela y la experiencia en campos ajenos a la educación, para enriquecerse profesional y humanamente.

Cada uno de estos aspectos merecería una investigación, porque, como dice González González (1992), 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” (149)

BIBLIOGRAFÍA

- Armas, M. (1995): *Evaluación de necesidades formativas de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la Reforma Educativa*. Tesis doctoral inédita. Santiago. Universidad.
- Bardisa, T. (1993): *Resistencias al ejercicio de la dirección escolar*. Ponencia presentada al Seminario sobre dirección de centros escolares. Madrid. CEE. Policopia.
- Bass, B.M. (1988): *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*, en Pascual (Ed.), *La Gestión Educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Narcea. Pp:26-36.
- Camps, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid. Círculo de Lectores.
- Carrera, M.J. (1988): *La institucionalización de la investigación -acción y la mejora de la calidad de los centros educativos*, en *La calidad de los centros educativos*. Sociedad Española de Pedagogía. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I. Alicante. Gráficas Ciudad S.A. Pp:667-704.
- Coronel, J.M. (1998): *Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros*. Policopia.

- Escudero, J.M. (1990): *La formación centrada en la escuela*, en López Yáñez, J. y otro, *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla. GID. Pp:7-36.
- Etkin, J.R. (1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid. McGraw-Hill.
- Fernán Gómez, F. (1997): *¡Stop!. Novela de amor*. Madrid. Espasa.
- Foster, W. (1989): *Toward a critical practice of leadership*, en Smyth, J W., *Critical perspectives on educational leadership*. London. The Falmer Press. Pp:39-62.
- Gimeno, J. (1997): *Entre la comunidad y el mercado. Cuadernos de Pedagogía*, 262, pp:50-56.
- Goikoetxea, J. (1996): *La construcción del liderazgo pedagógico en un macrocentro de secundaria. ¿Desde dónde empezar? Organización y Gestión Educativa*, FEAE, 2, pp:3-8.
- Gonzalez Fernández, R. (1999): *El liderazgo como factor diferencial en el mejoramiento de la dirección de los centros educativos de enseñanza obligatoria*. CDROM. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- González González, M.T. (1990): *La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela*, en López Yáñez, J. y otro, *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla. GID. Pp:37-45.
- González González, M.T. (1992): *El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros*, en *Actas. II CIOE*. Sevilla. Pp:141-158.
- González González, M.T. (1993): *La innovación centrada en la escuela*, en Lorenzo, M. y Sáenz, O. *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy. Marfil. Pp:305-319.
- Guiot, J.M. (1985): *Organizaciones sociales y comportamientos*. Barcelona. Herder.
- Harris, M. (1993): *Jefes, cabecillas y abusones*. Madrid. Alianza Cien.
- Immegart, G. (1996): *Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas*, en *Dirección participativa y evaluación de centros. II CIDCD*. ICE. Deusto. Bilbao. Pp:361-376.

- Immegart, G.; Pascual, R. e Immegart, M.L. (1995): *Formación de Directores de Centros Educativos*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Lledó, E. (1995): *Notas históricas sobre un modelo universitario*, en *Volver a pensar la Educación. Política, educación y sociedad*. CID. Volumen I. Madrid. Morata. Pp:60-70.
- Musgrove, F. (1971): *Patterns of Power and Authority in English Education*. London. Methuen.
- Pascual, R.; Villa, A. y Auzmendi, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao. El Mensajero.
- San Fabián, J.L. y Gago, F.M. (1990): *La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional*, en *Actas. I CIOE*. Barcelona. Pp:97-102.
- Savater, F. (1993): *Política para Amador*. Barcelona. Ariel.
- Senge, P. M. (1995): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona. Granica.
- Shull, F. A. y McCammon, B. C. Jr. (1990): *Conducta de adaptación en las organizaciones mercantiles*, en Sexton, W. P., *Teorías de la organización*. México. Trillas. Pp:451-460.
- Surdo, E. (1997): *La magia de trabajar en equipo*. Madrid. Editorial S&A. Cierzo 10. Prado de Somosaguas.