
Liderazgo y autonomía de los centros educativos

por João BARROSO
Universidad de Lisboa

Introducción

Las profundas transformaciones que han acontecido en el campo de la regulación de las políticas educativas y de las modalidades de organización y gestión de las escuelas han afectado, igualmente, al trabajo de los directores y los modos como se ejerce el liderazgo escolar. Entre estas transformaciones cabe destacar la lenta evolución de una implantación de las normas para una regulación de los resultados, como el refuerzo de la autonomía de las escuelas y la generalización de diversos dispositivos de evaluación y de rendimiento de cuentas [1].

Si bien, por lo menos desde el punto de vista retórico, las políticas de refuerzo de la autonomía lograron un aumento de poder de decisión y de afectación de recursos para las escuelas y, simultáneamente, una mayor responsabilización y participación de todos los agentes educativos, asistimos a una práctica, y de manera contradictoria, a un recrudescimiento de los procesos de control (externo e in-

terno) de la organización educativa, inhibidores de una efectiva autonomía.

La existencia de esos inhibidores confiere a la administración del sistema educativo en general, a la dirección de cada escuela en particular, un carácter híbrido, ambiguo y complejo que cambian el ejercicio de la función directiva hacia una actividad de alto riesgo y coloca a los directores (y a los profesores en general) en el «ojo del huracán» que asola nuestros sistemas de enseñanza.

Esta situación es incompatible con el «liderazgo defensivo, reactivo y de supervivencia» (Lorenzo Delgado, 2000, 194) que domina muchas de nuestras escuelas y exige alteraciones profundas, no son el modo como los directores ejercen sus funciones ni tampoco el tipo de liderazgo que es puesto en práctica en las escuelas.

Con todo, las dificultades con que los directores se enfrentan hoy para ejercer

sus funciones no son resolubles en el contexto de las perspectivas «gerencialistas» (ahora tan de moda) que confieren a los «gestores» todo el protagonismo, para poner en práctica aquello que Friedberg (1993) llama «tecnificación de cambio organizacional», o sea «la adopción de soluciones técnicas para aplicar a problemas que son definidos fuera del contexto humano» (p. 329).

Pero estas dificultades tampoco son resolubles con la alusión (a veces más conservadora) de la existencia de «liderazgos fuertes» en las escuelas que hacen de los directores una especie de «super-héroes» capitanes del cambio y garantizadores de la calidad, de la eficacia y de los buenos resultados de enseñanza. Esta «visión romántica del liderazgo» (Elmore, 2000, 15) además de ser poco realista y de dudosa eficacia general (atendiendo a que, por definición, serían pocos los que dispondrían de tales características), induce a un discurso encantado sobre las virtualidades del «liderazgo» en la transformación de las escuelas y la mejora de su calidad.

Ahora bien, por muy importante que sea el liderazgo en el proceso de optimización y de transformación de la escuela no puede ser dissociado de los actores y del contexto en el que ejercen su acción. En nuestro caso, eso significa que es preciso situar la evolución de los procesos y estilos de liderazgo en el contexto de la propia evolución de los modos de dirección y gestión escolares desarrollados dentro del refuerzo de la autonomía de las escuelas.

En la *primera parte* del artículo procuraré poner en evidencia las características del perfil tradicional de director de escuela en el cuadro de una regulación burocrático-profesional dominante durante casi todo el siglo XX en Portugal (como en muchos otros países), y en particular la oposición entre los roles de «administrador» y de «líder profesional».

En la *segunda parte* destacaré el proceso de refuerzo de la autonomía de las escuelas y los elementos que configuran la emergencia de modos de organización y gestión post-burocráticos (que provocan la ruptura con el perfil de director presentado en la sección anterior), con el fin de caracterizar los cambios que son necesarios introducir en este campo.

En la *tercera parte*, finalmente, trataré de identificar los desafíos que colocan el liderazgo en el cuadro de un proceso de refuerzo de la autonomía de las escuelas que vigila el «empowerment» externo e interno de estas organizaciones, en particular, en lo referente a la necesidad de desarrollar las dimensiones transformadora, distributiva y pedagógica del liderazgo escolar.

La verdad sería paradójico que no pudiendo existir autonomía de la escuela sin la autonomía de los individuos que la constituyen (Barroso, 1997, 2004), la «renovación del liderazgo» en lugar de permitir alargar la capacidad de dirección e influencia del mayor número de sus miembros, viniese a constituir un dispositivo de control para recuperar la centralidad perdida (Bolívar, 2004).

1. Directores [2] de escuela: entre la burocracia y el profesionalismo

El desarrollo de la educación, en particular en la segunda mitad del siglo XX, está íntimamente asociado al refuerzo del Estado Providencial y a la institucionalización del «servicio público» como instrumento esencial para su concretización. Según Clarke y Newman (1997) la institucionalización del servicio público, en cuanto al conjunto de valores, normas de comportamientos y prácticas, como la propia estructuración del Estado Providencial, se hicieron a través de un compromiso entre dos modos de coordinación: *la administración burocrática y el profesionalismo*. Tomando como referencia la situación inglesa, estos autores señalan el hecho de:

«La combinación entre la burocracia y el profesionalismo supone una representación ideológica específica de la relación entre el Estado y la población, en la cual aquellos dos elementos sirven de garantes institucionales de la consecución de un bien común» (p. 8).

En el caso de la burocracia, y teniendo en cuenta sus características formales, era vista como la forma de garantizar la realización de «resultados de forma rutinaria y previsible» (a través de la correcta aplicación de un cuerpo de reglas y reglamentos por un cuerpo especializado de funcionarios) y un tratamiento equitativo del público, por el hecho de ser «social, política y personalmente neutra».

En realidad, como señalaban Clarke y Newman (1997), por las críticas actuales, es fácil olvidar que la burocracia surgió:

«Como una alternativa progresista a un sistema de gobierno corrupto y opresivo en el que el despotismo y la corrupción eran endémicos. La burocracia estaba íntimamente ligada al desarrollo de la administración pública debido a su promesa de un sistema de gobierno en el que cada miembro del «público» sería tratado con imparcialidad, y no tanto en función de su estatuto social, riqueza o situación en una red de influencias» (p. 5).

Con todo, según los mismos autores, la administración burocrática no era suficiente, por sí sola, para asegurar el «bien estar social».

«Era preciso temperarla con formas que exigían más competencia administrativa y que se apoyaran en un cuerpo de conocimientos y competencias acerca de las causas y soluciones de los problemas sociales» (ídem, p. 6).

Por eso surge el segundo modo de coordinación: el profesionalismo.

«Como modo de coordinación, el profesionalismo representa un nítido contraste con la administración burocrática. Mientras la burocracia está relacionada con la previsibilidad y la estabilidad, el profesionalismo destaca el hecho de la indeterminación del

mundo social y exige la intervención de un juicio especializado.(...) Mientras que la burocracia opera a través de la estandarización de los procesos de trabajo con especificaciones formales de funciones y responsabilidades, el profesionalismo se basa en la estandarización de competencias a través del control externo, de la formación y cualificación. El profesionalismo exige una irreductible autonomía, en cuanto espacio en que cada juez profesional puede ser ejercido y debe ser aceptado con confianza» (ídem, p. 6).

Son estas dos formas de coordinación las que permiten que el Estado Proviencial se organice en torno a los «intereses públicos» (en nombre del cual actúa la burocracia) y el «bien público» (al servicio del cual está el profesionalismo).

En lo que se refiere a la gestión escolar, la coexistencia de estos dos modos de coordinación de las políticas públicas no fue pacífica.

Como demuestra la investigación que realicé sobre la evolución de la organización y gestión (Barroso, 1995), la historia de la escuela, estuvo marcada, durante todo el siglo XX, por una tensión permanente entre una «racionalidad administrativa» y una «racionalidad pedagógica» que configuran dos modos distintos de regulación:

— Una regulación estatal de tipo burocrático y administrativo, en la que la escuela es vista como «un servicio del Estado», sujeta a una red compleja de nor-

mativas que refuerzan la intervención de la administración central directa (a través de su cuerpo de funcionarios e inspectores) y mediatizada a través del director de la escuela, cuya función esencial es fiscalizar el cumplimiento de las normas y reglamentos.

— Una regulación corporativa de tipo profesional y pedagógico, en la que la escuela es vista como «una organización profesional», con una gestión de tipo colegial, gozando de una relativa autonomía pedagógica y financiera, donde el director ejerce las funciones más como un líder pedagógico que como un administrador-delegado del poder central.

La tentativa de superar («contornar») la oposición entre estos dos modos de regulación a través de una «alianza» tácita e informal entre el Estado y los profesores dio origen a una regulación burocrático-profesional (Barroso, 2000) que influenció decisivamente las formas de gobierno y de organización de la escuela en Portugal y, naturalmente, las funciones y los perfiles de sus responsables, en particular sus directores.

1.1. Entre el «administrador» y el «líder profesional»

La oposición entre estos dos «roles» —*administrador* y *líder profesional*— marca toda la evolución de la administración escolar. En el primer caso, predominan las funciones de delegado de la administración central, responsable de la ejecución de las normas que rigen el funcionamiento de las escuelas; en el segundo caso, predomina el papel de profesor, líder pedagógico y educativo.

El estudio que efectué sobre el trabajo de los «rectores de institutos» (Barroso, 1995) muestra que la auto-representación que hacían de su función valorizaba la dimensión pedagógica y educativa de su actividad. Con todo, el proceso de burocratización de la administración del sistema de enseñanza secundaria, el aumento de la población escolar, la falta de personal administrativo, las deficientes instalaciones de muchos institutos, que se acentuaron en este periodo, hicieron que el director dedicase mucho más tiempo a las tareas administrativas, en perjuicio de su intervención en los terrenos pedagógico y educativo.

Ante esta situación, y presionados por la administración central, los directores son estimulados a concentrarse en el trabajo administrativo (organización de los horarios y de las clases, distribución del servicio docente, clasificación de los alumnos, organización de los exámenes, etc.) en perjuicio de la dirección pedagógica y educativa. Adoptan también como preocupación fundamental «la conservación de la estabilidad» (Fullan, 1991) asegurando las funciones que permiten cumplir formalmente con las «rutinas» escolares.

Con todo, a pesar de estar absorbidos por las tareas administrativas, muchos directores procuran transmitir una imagen de «líderes» de una «comunidad» de profesores y de alumnos, portadores de una «misión educativa» que orienta sus decisiones, esencialmente en el campo «pedagógico y educativo» y de las «relaciones internas y externas».

Si utilizáramos la clasificación propuesta por Sergiovanni y otros (1980) para describir las orientaciones predominantes en la administración educacional —«en la eficiencia», «en las personas», «en la toma de decisiones»— podemos decir que la acción de los directores, en este periodo, es ocupada por las dos primeras categorías. Sólo que los directores interpretan, de manera diferente, cada una de ellas:

— La preocupación por la «eficiencia» que, según Sergiovanni y otros (1980), corresponde a una visión «racional mecanicista» de la administración escolar, nos lleva a asumir una función de «ejecutivo», dominado por las reglas y reglamentos de cuyo margen de maniobra está extremadamente limitado.

— La preocupación por las «personas» (profesores y alumnos), que según los mismos autores corresponde a una visión «orgánica» de la escuela, asienta sus características personales, en la manera como interpreta su «misión» y en el «proyecto» que tiene para la escuela, lo que nos lleva a asumir un papel de «líder», en la acepción dada por Greenfield de alguien que «intenta comprometer a los otros en los valores que él mismo cree» (citado por Beare, Caldwell e Millikan, 1990, 100).

Esta doble representación que los directores hacen de su papel constituye un ejemplo claro del carácter híbrido de esta función, entre el rol de «administrador» y de «líder» (Louis y Miles, 1990), y por tanto, de «jefe ejecutivo» y de «líder profesional» (Hughes, 1976 y 1987).

Como la investigación sobre el fenómeno del liderazgo en las organizaciones educativas ha demostrado, estas dos dimensiones del trabajo del director son igualmente importantes, centrándose la primera en el «cumplimiento de las tareas» y la segunda «en las relaciones entre las personas».

El estudio al que he hecho referencia (Barroso, 1995) permitió mostrar que los directores tienen dificultad para integrar de igual modo estas dos dimensiones, y viven muchas veces de manera conflictiva este doble papel de «líder profesional» (en cuanto profesor, educador) y de «administrador» (en cuanto responsables de las tareas tradicionales de planificación, organización, dirección, control).

La tentativa de traspasar esta conflictividad está en el origen de dos estrategias diferentes con reflejos importantes en su estilo de liderazgo y procesos de gestión.

Una de esas estrategias pasa por el establecimiento de un acuerdo tácito entre el director y los profesores para compartir sus «zonas de influencia» (la «escuela» para los primeros y el «aula» para los segundos). Este reparto traduce la oposición entre «burocracia» y «profesionalismo» y corresponde a lo que Hanson (1976a y 1976b) designa por «interface profesional-burocrático». Esta estrategia es visible en las «reservas» puestas por algunos directores a las «visitas de aulas» y a la fiscalización de los cuadernos diarios y libros de referencia y se manifiesta, principalmente, en las relaciones con los profesores titulares.

Otra estrategia se manifiesta cuando los directores asumen su papel de «administradores-educadores» (Codd, 1989), ejerciendo la autoridad formal que detentan, al servicio de un determinado proyecto educativo. En este caso, los directores interfieren directamente en el proceso educativo ejerciendo una influencia activa en los diferentes consejos de profesores, visitando con frecuencia las aulas, estableciendo contacto directo con los alumnos, promoviendo fiestas, conferencias, visitas de estudio, definiendo normas de conducta de profesores y alumnos, en una expresión clara de sentido ético que dan a su intervención.

Es esta «imagen existencial de la escuela» (Codd, 1989, 143) la que hace que muchos directores exalten los aspectos pedagógicos y educativos de su acción, y transfieran para el espacio y para la administración de todo el instituto, los principios y prácticas de relación pedagógica en el aula. El «buen director» continúa siendo en muchos casos el «buen profesor». Pero en muchos casos, este «modelo profesional» es alterado por la necesidad de atender a la complejidad administrativa de determinadas situaciones, y por causa de criterios políticos, como por las características autoritarias del régimen de Estado Nuevo y del proceso de centralización y burocratización de su aparato administrativo.

En estos casos que aparecen directores que asumen más el papel de «administradores» y, a pesar de continuar teniendo preocupaciones educativas y pedagógicas, se limitan la mayor parte de las veces a asegurar la continuidad del

instituto de acuerdo con las normas establecidas, acercándose más al papel de «ejecutivos».

Con todo, a pesar de los estilos de liderazgo y de los procesos de gestión establecieron muchas veces la diferencia entre los directores, puede decirse que la imagen del director como «administrador o profesional» es prevalente (con mayor énfasis en el primero o segundo término, conforme a los contextos y las características personales de los profesores que ejercen ese cargo) [3].

1.2. Concepciones en conflicto

Si el «administrador» y el «líder profesional» constituían los dos grandes referentes de la actividad de los directores de las escuelas, se asiste hoy (principalmente a partir de la década de los 80 del siglo pasado) a la emergencia de nuevas representaciones y principios de justificación para el ejercicio de este cargo. Este alargamiento de los referentes se debe, no sólo a la evolución teórica en el campo de la organización y de la administración educacional, sino también a las transformaciones políticas de emergencia de una regulación mercantil y de presión social para una mayor articulación entre la escuela y la comunidad.

Así, es posible identificar, hoy, cuatro concepciones diferentes de lo que debe ser un director de escuela:

— Una *concepción burocrática, estatal y administrativa*, en la que el director es visto, fundamentalmente, como un representante del Estado en la escuela, ejecutor y vigilante del cumplimiento de

las normas emanadas del centro y de unión/control entre el Ministerio y su administración central o regional y el conjunto de profesores y alumnos que frecuentan la escuela.

— Una *concepción corporativa, profesional y pedagógica*, en la que el director es visto como un *primus inter pares*, intermediario entre la escuela (principalmente los profesores) y los servicios centrales o regionales del Ministerio, garante de la defensa de los intereses pedagógicos y profesionales docentes.

— Una *concepción gerencialista*, en la que el director es visto como si fuese el gestor de una empresa, preocupado esencialmente por la administración de los recursos, por la formación y competencias técnicas específicas, por el gran objetivo de garantizar la eficiencia y la eficacia de los resultados alcanzados.

— Una *concepción político-social*, en la que el director es visto como un negociador, mediador entre lógicas e intereses diferentes (padres, profesores, alumnos, grupos sociales, intereses económicos, etc.), teniendo en cuenta la obtención de un acuerdo o compromiso en cuanto a la naturaleza y organización de un «bien común» educativo que la escuela debe garantizar a sus alumnos.

Estas concepciones están funcionando como referentes ideales del ejercicio de director. Este hecho es tanto más notorio cuanto más crece la complejidad de la organización escolar y el margen de autonomía estratégica inherente a los diferentes actores sociales se encargan de

crear un fosó creciente entre lo prescrito y lo practicado, o sea entre la concepción legal dominante y las diversas concepciones que son puestas en acción.

2. La autonomía de las escuelas y la gestión post-burocrática

Actualmente es una evidencia que el siglo XX estuvo dominado, en el modo como entendemos las organizaciones y hacemos su gestión, por el modelo de burocracia.

En una primera fase, hasta los años 60, el objetivo de las diferentes teorías era, sustancialmente, y con distintas variantes, encontrar la mejor forma de poner en práctica sus principios.

En una segunda fase, entre los años 60 y 90, las contribuciones teóricas y las recetas de gestión dominantes van en el sentido de «limpiar» la burocracia de sus aspectos más críticos, sin poner en causa sus principios.

Y en una tercera fase, en particular a partir de los años 90, comienza a emerger las tentativas de crear modelos alternativos, a través de aquello que algunos autores llaman «organizaciones post-burocráticas».

Antes de presentar, de manera necesariamente resumida, algunas de las principales características de este nuevo «ideal tipo» (a partir de las aportaciones de uno de sus divulgadores, Charles Hecksher) conviene ver, en primer lugar, cuáles son los elementos de ruptura con el «modelo burocrático» que es posi-

ble extraer de las propuestas presentadas por varios autores de gestión, en este final del siglo XX. Para eso, tomaré como base una estimulante investigación realizada por Luc Boltanski y Ève Chiapello (1999) que dio lugar a un grueso volumen editado por Gallimard, con el sugestivo título de *Le nouvel esprit du capitalisme*. La reflexión y propuestas que los autores presentan sobrepasan ampliamente el campo limitado de la gestión y lo integran sobre todo en la «teoría política». Es posible identificar, en la revisión que hacen del discurso sobre la gestión, dominante en los años 90 en Francia, algunos de los temas que mejor configuran los cambios emergentes en este dominio:

- La sustitución del control jerárquico por el auto-control.
- La flexibilización de las estructuras con la sustitución de las organizaciones piramidales por las organizaciones en red.
- El fin de la separación entre organización formal e informal, con la importancia que se da a la afectividad, las relaciones personales y la vida privada.

Como dicen Boltanski y Chiapello (1999, 133):

«La lucha desarrollada en los años 90 tienen como objetivo eliminar, en gran parte, el modelo de empresa forjado en el período anterior, por un lado, deslegitimizando la jerarquía, la planificación, la autoridad formal, el taylorismo, el estatuto de los «cuadros»

y las carreras para toda la vida en la misma empresa, por otro lado, reintroduciendo criterios de personalidad y el uso de relaciones personales que hayan sido eliminadas.»

Por tanto, para citar un autor más ligado a los cambios del «mundo industrial» Sérieyx (1993):

«Los cambios van en el sentido de pasar de la producción de la cantidad a la producción de la calidad; de la pirámide a la red; del territorio al flujo; de la simple delegación al principio de subsidiariedad; de la organización centralizada a la auto-organización (...); del personal a las personas; (...) del reduccionismo de la orden a cualquier precio, al reconocimiento de las virtudes dinámicas, de lo contradictorio, de lo ambiguo; de los reglamentos a la regla» (Citado por Boltanski y Chiapello, 1999, 684).

Durante este auténtico «*big bang*» organizacional (en la expresión del viejo Peter Drucker) podemos decir que el actual discurso de la gestión incorporó gran parte de los mitos fundadores de los movimientos contestatarios de finales de los años 60 del siglo XX, principalmente, la crítica de las formas, hasta aquí dominantes, del control jerárquico.

Es por eso que, según Boltanski y Chiapello (1999), se asiste hoy a la valoración de cualidades que aparecieron en el repertorio de temas de Mayo de 68, como:

«La autonomía, la espontaneidad, la movilidad, la capacidad diplomática,

la pluri-competencia (por oposición a la especialización estrecha de la antigua división del trabajo), el espíritu de convivencia, la apertura a los otros y las novedades, la disponibilidad, la creatividad, la intuición visionaria, la sensibilidad a las diferencias, la escucha de lo vivido, las experiencias múltiples, la atracción por lo informal y la búsqueda de contactos interpersonales (...). Pero estos temas, asociados en el movimiento de Mayo a una crítica radical del capitalismo (en particular a la crítica de la exploración) y al anuncio de su fin inminente, se encuentra en la literatura de la nueva gestión, de cierto modo automatizados, constituidos en objetivos que valen por sí solos y puestos al servicio de las fuerzas de destrucción» (p. 150).

Es en este contexto de cambios en curso (o propuestas) en el campo de la gestión como se justifica hablar de este nuevo modelo emergente conocido por el nombre de «organizaciones post-burocráticas», pero que Charles Heckscher (1994) prefiere designar «organizaciones interactivas».

Para este autor estas organizaciones se caracterizan por el hecho de que «todos los miembros asumen la responsabilidad del éxito de la organización en su conjunto» (p. 24). En este sentido, y al contrario que la burocracia, en donde la regulación entre las personas se hacía por su separación en funciones preestablecidas, se pretende crear un sistema en el que «las relaciones son definidas por los problemas y no por la estructura» y en el que el control no se hace por la gestión

de las tareas, sino por la gestión de las relaciones (ídem, p. 24).

Entre las características principales de este tipo de organizaciones (y que marcan la diferencia con el modelo burocrático) destacan: diálogo, en vez de obediencia; influencia en vez de órdenes; principios en vez de reglas; interdependencia; confianza mutua; misión compartida.

Conviene con todo distinguir este tipo de organizaciones de algunas de las tentativas que marcaron los años 70 y 80, en el campo de la gestión, pensadas más para perfeccionar la burocracia que para eliminarla. Es el caso de las propuestas inspiradas en la «gestión a la japonesa» (Ouchi, Peters y Waterman, etc.), de «calidad total», por ejemplo, que iban en el sentido de reforzar la «cultura» de la organización, de «organizar» o informar y de crear aquello que Heckscher (1994) llama «*closed community*» (comunidad cerrada).

Estas organizaciones se distinguen de las «organizaciones interactivas» porque, en las primeras el consenso se hace en torno a valores y metas generados por el liderazgo (es lo que acontece, por ejemplo en la «gestión por objetivos»), al contrario que en las segundas en las que el consenso emerge del diálogo entre todos los miembros de la organización y no es promulgado por el uno sólo (Gordon, 1994).

Como se percibe, una de las principales distinciones entre estos dos tipos de organizaciones reside en las funciones de

liderazgo. En las «comunidades cerradas» (destinadas a mejorar la burocracia) es la gestión quien decide los campos de participación, restringiendo la formulación y promulgación de los valores y metas de la organización [4]. En las «organizaciones interactivas» (que se proponen sustituir a la burocracia) es adoptado un liderazgo colaborativo a través de la multiplicación de los espacios de diálogo cara a cara, teniendo en cuenta la creación de consenso y compromisos. La autoridad de los líderes no está al servicio de la adopción de determinadas misiones y prioridades, pero sí al servicio de la conducción del proceso con la participación de todos y con la representación de los diferentes intereses (Heckscher, 1994, p. 142).

2.1. La gestión de las escuelas

Las grandes tendencias presentadas en el dominio de la gestión de las organizaciones en general también están presentes en los cuadros de referencia de las más recientes propuestas de cambio de la administración y gestión de las escuelas públicas, principalmente las que resultan del refuerzo de su autonomía.

El reconocimiento formal de un mayor grado de autonomía para las escuelas (traducido en nuevas competencias y recursos) tiene incidencia, simultáneamente, en la administración del sistema y la gestión interna de las escuelas.

En el primer caso (administración del sistema), la autonomía aparece ligada a: la disminución del control jerárquico sobre las escuelas, con la consecuente reconversión de las funciones de la administración central y regional; la partici-

pación de las escuelas y de sus miembros en la definición y ejecución de las políticas educativas, a través de la ampliación de su campo de decisión administrativa, pedagógica y de gestión de los recursos; al desarrollo de redes de escuelas.

En el segundo caso (gestión de las escuelas), la autonomía aparece unida a la constitución de organizaciones post-burocráticas, con refuerzo de la participación de los diferentes elementos que forman esta organización, con el desarrollo de nuevos tipos de liderazgo, con la definición de proyectos educativos en el marco de relaciones contractuales con la administración estatal.

Si pensamos sólo en la gestión escolar podemos decir que la construcción y el ejercicio de la autonomía asientan la acción conjunta de cinco cambios fundamentales:

Proyecto: A pesar de las ambigüedades (y por causa de ellas), el proceso de definición y ejecución de un proyecto educativo de escuela (así como la construcción de la autonomía y la práctica de nuevas formas de gestión que están asociadas) constituyen, hoy, una evidente «arena política», donde se confrontan diferentes concepciones y modelos de escuela. El proyecto educativo surge, así, como un lugar de búsqueda de compromisos locales y un tiempo de cambios: cambios políticos, cambios culturales, cambios pedagógicos y cambios de gestión (ver a este propósito, Barroso, 1992; Costa, 1996). El proyecto materializa, desde un punto de vista estructural, la organización en red y constituye, al mismo

tiempo, el principio de la justificación y la legitimidad de la acción colectiva.

Contrato: La noción de contrato tiene, en este contexto, una doble aplicabilidad: como forma de modernización de la administración pública en general; como forma de regular las relaciones en el interior de las escuelas, entre los individuos y los grupos de intereses que representan. En el primer caso, el contrato corresponde a «una redistribución programada de poderes en el seno de la administración pública», con la finalidad de:

«Regenerar la legitimidad política, reforzar la democracia atenuando la desigualdad de la relación entre gobernantes y gobernados, y mejorar la calidad de los servicios prestados al público» (Ogien, 1999, 125).

En este sentido, la contratación está íntimamente asociada al refuerzo de la autonomía de la gestión de los servicios públicos y corresponde a preocupaciones de tipo gestor. En el segundo caso, el contrato tiene una dimensión más social, pues consiste en la introducción de prácticas de participación y negociación en la gestión de intereses, en el interior de las organizaciones, teniendo en cuenta la construcción de acuerdos y compromisos para la realización de proyectos comunes. En el caso de la escuela pública, la contratación interna tiene como referencia el proyecto educativo y corresponde a la construcción social del «bien común» que fundamenta la prestación del servicio educativo. Como afirman Derouet y Dutercq (1997):

«La relación contractual ofrece a los individuos, o, más exactamente, a los grupos de individuos consolidados, una mayor libertad de acción, pero en contrapartida exige transparencia y posibilidad de evaluación « (p.31).

Liderazgo: Las organizaciones asentadas en redes colaborativas necesitan, sobre todo, de liderazgos colectivos. Como señala Bolívar (2000, 2003): «¡El liderazgo colectivo no significa que no haya líderes!». Lo que acontece es que el liderazgo deja de estar vinculado a cargos y pasa a estar ligado a funciones que pueden ser ejecutadas por diferentes intervinientes. Según este autor (y en lo referido a las necesidades de «cambiar las escuelas en organizaciones que aprenden»), las funciones de liderazgo están orientadas hacia la dinamización de las relaciones interpersonales, hacia el desarrollo de la escuela como comunidades democráticas, hacia la transformación de las prácticas profesionales, hacia la gestión de redes de conocimientos, hacia el emprendimiento del cambio (ver a este propósito, Sanches, 1996 y 1998).

Participación: La participación (de elementos internos y externos) y el liderazgo (individual y colectivo), constituyen los elementos esenciales para la expresión y la regulación de las diversas lógicas (e intereses) en presencia y para la construcción de un acuerdo (o compromiso) necesario para el funcionamiento de la escuela pública. La necesidad de envolver en la gestión a todos los que trabajan en la escuela exige normas y prácticas que promuevan una gestión participativa y una cultura democrática, luchar por la

valorización de formas de participación representativa, velar, principalmente, por el ejercicio indiferenciado y colectivo de funciones de gestión, a través de mecanismos de participación directa (Barroso, 1995).

Redes: La utilización de la metáfora de la red por los autores de gestión de los años 90 del siglo pasado sirve para marcar la ruptura con una visión estructuralista y burocrática de las organizaciones, poniendo en evidencia una perspectiva interaccionista, basada en la multiplicidad de conexiones posibles entre elementos que pueden desempeñar funciones distintas. El concepto de red sirve por tanto para identificar (como señalan Boltanski y Chiapello, 1999, p. 156) «estructuras débilmente, o nada, jerárquicas, leves y no limitadas por fronteras cerradas a priori». A pesar de que existieron desde siempre, las redes, las organizaciones burocráticas, sólo tenían una existencia informal o clandestina y eran vistas como perturbadoras de la jerarquía. Pero en una concepción conexionista de organización, las redes constituyen la propia organización, con la naturaleza fluida, flexible y no predeterminada de sus formas y fronteras. En este tipo de organizaciones, las relaciones personales y el cambio de informaciones y conocimientos desempeñan un papel esencial, pero no sólo definidas en función de cualquier «racionalidad a priori». Antes por el contrario, resultan de los intereses y estrategias de los actores organizacionales. «En un mundo en red, cada uno procura establecer los lazos que le interesan y con las personas de su contexto. Las relaciones, incluso

aquellas no directamente vinculadas al mundo del trabajo sino a la esfera familiar, son electivas» (Boltanski y Chiapello, 1999, 156).

3. Liderazgo y autonomía

Las transformaciones derivadas del refuerzo de la autonomía de las escuelas y la emergencia de modelos de gestión post-burocrática se integran en lo que la literatura anglosajona sobre el cambio organizacional viene designando «empowerment» en cuanto proceso de dar a cada uno el poder necesario para hacer en beneficio de la organización en su conjunto. Como afirman Brassard y Lessard (1998) refiriéndose a la situación existente en los Estados Unidos:

«La idea de empowerment se basa en la convicción de que la mayor autonomía posible concedida a las unidades organizacionales así como a los grupos y a los individuos constituye un medio de dotar de mayor eficacia. Se torna capaz de enfrentarse a una situación de diversidad, de complejidad y de continuo cambio e incitarlos a actuar de la mejor forma posible. Ella irá hasta la ruptura de la unión tradicional de autoridad que une a las escuelas a un distrito escolar» (p. 78).

En este sentido, podemos decir que el refuerzo de la autonomía como forma de empowerment externo de las unidades escolares, debe traducirse, necesariamente, en «empowerment» interno de los propios miembros de las escuelas. Esto significa un cambio en los papeles y funciones de los directores de las es-

cuelas, en sus modos de gestión y estilos de liderazgo. Como afirma Thurler (2000):

«En cierto sentido, el postulado de «empowerment» representa la antítesis de la burocracia, de la visión jerárquica, doctrinaria y unilateral. Ello defiende el valor de la concertación, de la participación, de la apertura y de la flexibilidad» (p. 169).

El concepto de «empowerment» puede ser asociado, igualmente, a otro concepto emergente en el campo de las formas de regulación política y de coordinación organizacional —«governance»— que el sociólogo inglés Jessop (2003) define como:

«Una auto-organización reflexiva de actores independientes envueltos en complejas relaciones de interdependencia recíproca. Esta auto-organización está basada en un continuo diálogo y reparto de recursos con el fin de desarrollar beneficios mutuos en la realización de proyectos conjuntos y resolver las contradicciones y dilemas que ocurren inevitablemente en este tipo de situaciones» (p. 1).

Es en el contexto de esta alteración de paradigmas relativos a la organización y a la coordinación de la acción colectiva que se impone encontrar nuevas formas de liderazgo escolar que respondan al desafío del refuerzo de la autonomía de las escuelas y de la evolución de las formas de gestión post-burocrática referidas en las secciones anteriores de este artículo.

Si entendemos la autonomía como una construcción social (Barroso, 1997, 2004) se torna necesario, para concretar en las escuelas, reforzar las dimensiones «transformadora, distributiva y pedagógica» del liderazgo escolar.

En el *primer caso*, se trata de desarrollar lo que varios autores, en la línea de Burns (1978) llaman «liderazgo transformacional». Este tipo de liderazgo:

«Actúa, especialmente, sobre la cultura existente, sobre las representaciones, emociones, actitudes y creencias de los diferentes actores y, por eso, sobre la realización de sus objetivos individuales o colectivos. Un liderazgo de este tipo requiere necesariamente instaurar y mantener una cooperación profesional, en la medida en que instaura una dinámica relacional y específica entre los diversos miembros» (Thurler, 2000, 167).

El liderazgo funciona (según la sugestiva imagen de Southworth) como un «transformador eléctrico» que aumenta el «voltaje del equipo docente». Para este autor, «los líderes transformacionales» procuran reforzar el poder de los colegas, crear el mayor número de oportunidades de liderazgo para todos, enfatizan el liderazgo compartido y el trabajo en equipo, considerando la escuela en su conjunto como una comunidad (Southworth, 1998, 55).

En el *segundo caso*, la dimensión distributiva da lugar a un liderazgo cooperativo, colegial, participativo que des-

arrolle la capacidad de liderazgo de los diferentes miembros del grupo o como escribe Bolívar (1999) «el liderazgo múltiple de los profesores»:

«[...] más que pensar, idealmente, que cada profesor llegue a ser un líder, se trata de que los valores, prácticas y normas del grupo van generando procesos hacia la mejora y cambio, cuyo «testigo» es tomado por distintos profesores» (p.188).

Como afirma Elmore (2000):

«En las organizaciones de conocimiento-intensivo, como la enseñanza y el aprendizaje, no hay manera de realizar estas complejas tareas sin una variada distribución de la responsabilidad de liderazgo (esto es, pilotaje y dirección) entre diferentes posiciones y funciones en el interior de las organizaciones y sin un trabajo intenso para crear una cultura común o un mismo conjunto de valores, símbolos y rituales» (p. 15).

Este tipo de liderazgo que Elmore (basado en Spillane, Halverson et al., 1999) llama «liderazgo distributivo» necesita establecer la coherencia entre las múltiples fuentes de pilotaje y de dirección de la organización, que resulta de la diversidad de competencias, conocimientos, aptitudes, intereses específicos de sus diferentes miembros. En este contexto:

«La función del líder administrativo demanda, en primer lugar, desarrollar las competencias y los conocimientos de todas las personas

de la organización, creando una cultura común de expectativas en cuanto al uso de esas competencias y conocimientos, juntando varias piezas de la organización en una relación productiva entre cada uno de sus elementos, tornándose visible su contribución para un resultado colectivo» (ídem, p. 15).

Para Sanches (2000) este tipo de liderazgo (al que llama «colegial»):

«Se construye sobre el principio organizacional de conexión débil, lo que se opone a la idea de un liderazgo fuerte, frecuentemente asociado a la eficacia de las empresas y de las escuelas. En esta perspectiva, es natural que ocurra un fenómeno de descentralización interna del liderazgo que pasa a ejercerse y a manifestarse de formas dispersas, originándose así, múltiples liderazgos que lejos de ser concurrentes, deberán funcionar en complementariedad» (p. 49).

Thurler (2000) prefiere hablar a este propósito de «liderazgo cooperativo» (*cooperative leadership*) en cuanto «liderazgo multipolar, compartido, distribuido o colectivo». La justificación de este proceso no es la manera más o menos democrática de cómo un líder conduce su grupo, sino:

«La manera cooperativa como un grupo resiste la tendencia para delegar o entregar el poder a una sola persona, procurando, por el contrario, repartir de manera perdurable las

responsabilidades a los diferentes actores» (Thurler, 2000, 173).

Este tipo de liderazgo tiene consecuencias evidentes en el papel y funciones del director de escuela cuya misión esencial no se limita a la división de las tareas y a distribuir los recursos humanos, sino a la creación de condiciones para que el mayor número pueda asumir su parte de liderazgo, y, al mismo tiempo, a la «elaboración, mantenimiento y evolución constante de un contrato social que asegure la coherencia, la pertinencia y la calidad de la acción colectiva» (ídem, 174).

En el *tercer caso*, la dimensión pedagógica resulta de la propia especificidad de la organización escolar, lo que obliga, según Costa (2000):

«A considerar el liderazgo no sólo como un medio para el desarrollo de una acción pedagógica en las escuelas, sino a concebir el propio liderazgo como objeto de acción pedagógica» (p. 27).

Esto significa, según este mismo autor, privilegiar «un liderazgo participativo, colaborativo, emancipatorio, de interpretación crítica de la realidad» y erradicar «visiones mecanicistas, jerárquicas, tecnocráticas e instrumentales del liderazgo» (ídem, 28). Pero liderazgo pedagógico significa también un liderazgo que requiere fundamentalmente guiar y dirigir la acción educativa, el proceso de enseñanza y de aprendizaje lo que exige competencias específicas en este dominio. El liderazgo y la pedagogía son, en el

contexto educativo, dos caras de una misma moneda, o como dice Pelletier (2002), «una no puede excluir a la otra». Esto significa, según este mismo autor, que:

«Nadie puede dirigir, en educación, sin disponer de un conocimiento elaborado sobre los procesos y métodos que son utilizados, sin disponer de un cierto número de saberes prácticos inherentes a la actividad docente. No es una cuestión de «moral» o de «buenos sentimientos», es una cuestión fundamental de credibilidad de su personal, de sus alumnos, de los padres y de la colectividad, pero también, probablemente, y antes que todo, en relación a sí mismo...» (ídem, 75).

En *síntesis*: el refuerzo de la autonomía de las escuelas y la emergencia de formas post-burocráticas de coordinación y gestión está en función de los procesos de trabajo de los directores escolares y del tipo de liderazgo practicado. Siendo la autonomía de la escuela una construcción social resulta, siempre, de la confluencia de varias lógicas e intereses (políticos, gestionarios, profesionales y pedagógicos) que es preciso saber articular, a través de un abordaje que podemos designar «caleidoscópico». La autonomía de la escuela no depende de la autonomía de los profesores, o la autonomía de los padres, o la autonomía de los gestores. La autonomía, en este caso, es el resultado del equilibrio de fuerzas, en una determinada escuela, entre diferentes detentores de influencia (externa e interna) de los cuales se destacan: el gobierno y sus representantes, los profesores, los

alumnos, los padres y otros miembros de la sociedad local.

Para realizar ese equilibrio la función del director escolar es esencial y en ella reside el principal desafío de su liderazgo. Por un lado, debe asegurar una «regulación de proximidad» sobre la escuela (Dutercq y Lang 2002), garantizando la realización de los fines del servicio público de educación. Por otro, debe ser capaz de ejercer un liderazgo a todos los niveles que permita reforzar los liderazgos individuales de los diversos miembros y darles un sentido colectivo en función de una misión claramente definida.

Esto sólo es posible con el refuerzo de la dimensión político-social del trabajo del director (con el fin de asegurar el compromiso necesario para la construcción de un bien común local) y con la práctica de un liderazgo transformacional, distributivo y pedagógico que movilice a los miembros de la organización escolar para la mejora de los procesos y de los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

Notas

- [1] Para una caracterización de esta alteración de los modos de regulación de las políticas educativas, consultar Barroso, org. 2003, así como la memoria del proyecto de investigación *Reguleducnetwork* («Changes in regulation modes and social production of inequalities education systems: a European comparison»), financiado por la Unión Europea, en el marco del programa «Improving the Socio-economic Knowledge Base», disponible en la URL del Centro de Estudios de la Escuela <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>
- [2] Se utiliza la expresión «director» de escuela como designación amplia para referirse al principal responsable de la gestión de la escuela. En la tradición legislativa portuguesa este término corresponde a los «rectores» de los institutos o «directores» de las escuelas preparatorias y técnicas antes del 25 de Abril de 1974, a los «presidentes de los consejos directivos» de la legislación de 1976, a los «directores ejecutivos» de la legislación de 1991, a los «presidentes de los consejos (o directores) ejecutivos» de la legislación de 1998. En realidad, al contrario de lo que ocurre en otros países donde existe una designación estabilizada, en Portugal, la designación de este cargo tiene un fuerte sentido connotativo y varía en función de los contextos político-administrativos que determinarán los cambios de gestión escolar a partir de 1974.
- [3] Para una reflexión sobre esta duplicidad del papel y funciones de los actuales directores de las escuelas portuguesas consultar Dinis, 2002 y 2003; y Carvalheiro, 2004.
- [4] Como nota Gordon (1994, 197) citando conocidos autores que se insertan en esta perspectiva de «modernización de la burocracia» (como Laewrence y Milles, Peters y Waterman, Naisbitt y Aburdeen, y el propio Ouchi) «la participación es considerada dentro de ciertos límites, para los cuales la autoridad del líder es aceptada como legítima».

Dirección del autor: João Barroso. Facultad de Psicología e de Ciências da Educação. Alameda da Universidade. 1649-013, Lisboa. E-mail: barroso@fpce.ul.pt

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-V-2005

Bibliografía

- BARROSO, J. (1992) *Fazer da Escola um Projecto*, en RUI, C. (org) *Inovação e projecto educativo de escola* (Lisboa, EDUCA).
- BARROSO, J. (1995) *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica).
- BARROSO, J. (1997) *Autonomia e Gestão das Escolas* (Lisboa, Ministério da Educação).
- BARROSO, J. (2000) *Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif*, *Révue Française de Pédagogie*, n.º 130, janvier-février-mars, pp. 57-71.
- BARROSO, J. (org). (2003) *A escola pública: regulação, desregulação, privatização* (Porto, Edições ASA).
- BARROSO, J. (2004) La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués, *Revista de Educación*, n.º 333, pp. 117-140.
- BEARE, H.; CALDWELL, B. y MILLIKAN, R. (1990) *Creating an Excelent School*, (London, Routledge).
- BOLÍVAR, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid, Editorial Síntesis).
- BOLÍVAR, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad* (Madrid, Editorial La Muralla, SA).
- BOLÍVAR, A. (2004) La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladoras, *Revista de Educación*, n.º 333, pp. 91-116.
- BOLTANSKI, L. e CHIAPPELLO, È. (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme* (Paris, Éditions Gallimard).
- BRASSARD, A. y LESSARD, C. (1998) *L'expérience nord-américaine du changement en éducation: un double regard*, pp. 65-102, en PELETIER, G. y CHARRON, R. *Diriger en période de transformation*, (Québec, Éditions Afides).
- BURNS, J. M. (1978) *Leadership* (New York, Harper and Row).
- CARVALHEIRO, M. G. (2004) *A especificidade da gestão escolar em Portugal ma memória de três gestores escolares* (Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

- CLARKE, J. y NEWMAN, J. (1997) *The Managerial State* (London, SAGE Publications).
- CODD, J. (1989) El Administrador como Educador, en BATES, R.; SMYTH, W. J. y otros, *Teoría Crítica de la Administración Educativa* (Valencia, Universitat de València).
- COSTA, J. A. (1996) *Imagens Organizacionais da Escola* (Lisboa, Edições ASA).
- COSTA, J. A. (2000) Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas, pp. 15-33, en COSTA, J. A.; MENDES, A. y VENTURA, A. *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (Aveiro, Universidade de Aveiro).
- DEROUET, J. L. y DUTERCQ, Y. (1997) *L'établissement Scolaire: Autonomie Locale et Service Public* (Paris, INRP-ESF).
- DINIS, L. L. (2002) «O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar», *Administração Educacional. Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 2, pp. 115-136.
- DINIS, L. L. (2003) As escolas como organizações profissionais, *Administração Educacional, Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 3, pp. 60-79.
- DUTERCQ, Y. y LANG, V. (2002) L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français, *Éducation et Sociétés*, n.º 8, pp. 49-64.
- ELMORE, R. (2000) *Building a New Structure for School Leadership*, Albert Shanker Institute. Disponible online: www.shankerinstitute.org/downloads/building.pdf
- FRIEDBERG, E. (1993) *Le Pouvoir et la Règle. Dynamique de l'Action Organisée* (Paris, Éditions du Seuil).
- FULLAN, M. G. (1991) *The New Meaning of Educational Change* (London, CASSELL Education).
- GORDON, F. M. (1994) Bureaucracy: Can We Do Better? We Can Do Worse, pp. 195-210, en CHARLES H. y ANNE D. (eds.) *The Post-Bureaucratic Organization. New Perspectives on Organizational Changes*, (Thousand Oakes, California, Sage Publications).
- HANSON, E. M. (1976a) Beyond the Bureaucratic Model: A study of power and autonomy in educational decision-making, *Interchange*, 7.
- HANSON, E. M. (1976b) The Professional/Bureaucratic Interface: Case Study, *Urban Education*, 11.
- HECKSCHER, C. (1994) Defining the Post-Bureaucratic Type, pp. 14-62, en CHARLES HECKSCHER y ANNE DONNELLON (eds.) *The Post-Bureaucratic Organization. New Perspectives on Organizational Changes*, (Thousand Oakes, California, Sage Publications).
- HUGHES, M. (1976) The Professional-as-Administrator: The case of the secondary school head, en PETER, R. (ed.) *The Role of the Head* (London, Routledge & Kegan Paul).
- HUGHES, M. (1987) Leadership in professionally staffed organizations, en HUGHES, RIBBINS y THOMAS (eds.) *Managing Education: the System and the Institution* (London, Cassell).
- JESSOP, B. (2003) Governance and Metagovernance: on reflexivity, requisite variety, and requisite irony, published by the Department of Sociology, Lancaster University, <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc108rj.htm>
- LORENZO DELGADO, M. (2000) La investigación en torno a la dirección de centros y liderazgo, pp. 185-219, en LORENZO DELGADO, M. et alli (eds.) *Las Organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- LOUIS, K. S. y MILES, M. (1990) *Improving the urban high school. What works and why* (New York, Cassell).
- OGIEN, A. (1999) Contrat, politique et administration, pp. 121-156, en SABINE ERBES-SEGUIN (dir.) *Le contrat. Usages et abus d'une notion*, (Paris, Desclée de Brouwer).
- PELLETIER, G. (2002) Diriger un établissement scolaire: jeu de pistes pour un temps actuel, pp. 67-78, en BOIS, M., (coord.) *Les systèmes scolaires et leur régulations* (Lyon, CRDP, Académie de Lyon).
- SANCHES, M. F. (1996) Imagens de Liderança Educacional: Acção Tecnocrática ou Acção Moral e de Transformação?, *Revista de Educação*, 6: 1, pp. 13-35.
- SANCHES, M. F. (1998) Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participativa e Colegial, *Revista de Educação*, VII: 1, pp. 49-63.
- SANCHES, M. F. (2000) Da natureza e da possibilidade da liderança colegial das escolas, pp. 45-64, en COSTA, J. A.; MENDES, A. y VENTURA, A. *Liderança e*

estratégia nas organizações escolares (Aveiro, Universidade de Aveiro).

SERGIOVANNI, Th. et alii (1980) *Educational Administration and Governance* (Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall).

SOUTHWORTH, G. (1998) *Leading improving primary schools. The work of headteachers and deputy Heads* (London, The Falmer Press).

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R. et al. (1999) *Distributed Leadership: Toward a Theory of School Leadership Practice*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.

THURLER, M. (2000) *Innover au coeur de l'établissement scolaire* (Paris, ESF éditeur).

Resumen:

Liderazgo y autonomía de los centros educativos.

El artículo aborda el liderazgo en las instituciones educativas, con un acento portugués ciertamente, pero situado en el contexto adecuado y fundamentado como una construcción histórica que corre paralela y condiciona, del mismo modo que también es condicionada por la autonomía de la escuela y sus diferentes significados.

De este modo, quedan explicitados los distintos escenarios escolares que hacen posible el desarrollo del liderazgo, sobre todo de la dirección.

Descriptores: liderazgo para la autonomía, autonomía de los centros, dirección escolar en Portugal.

Summary:

Leadership and autonomy in educational centres.

The paper approaches leadership in the educational institutions, certainly with a Portuguese emphasis, but situated in the appropriate context and founded as a historical construction that runs in a parallel way and at the same time determines and is determined by the school's autonomy and its different meanings.

That way, we expose the different school environments where leadership is developed, the headship above all.

Key Words: Leadership for autonomy, school's leadership, school headship in Portugal.

(Traducción: Antonio Rodríguez Fuentes. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.)

