



La autonomía de los centros educativos en España

Antonio Bolívar Botía
Universidad de Granada

Sumario: 1. Razones de nuevas formas de regulación. 2. ¿De qué situación partimos? 3. Autonomía de los centros educativos. 4. Construir proyectos educativos propios mediante contratos de autonomía. 5. Autonomía y evaluación.

Resumen

El artículo hace una revisión de la autonomía de los centros educativos en España y sus vías futuras de desarrollo, situando el análisis dentro de las actuales políticas educativas europeas. La crisis y agotamiento de un modelo centralizado y burocrático ha dado lugar a nuevos modos de regulación postburocráticos, donde se inscriben las tendencias actuales de autonomía de las escuelas. Partiendo de la situación actual heredada en España analiza el ejercicio de la autonomía en el desarrollo del currículum, la gestión del personal y el liderazgo pedagógico. La autonomía de los centros escolares se entiende como un “contrato” de corresponsabilidad entre centros escolares y administración, donde el ejercicio de autonomía se vincula con la evaluación y rendimiento de cuentas. A lo largo del trabajo se exponen las tensiones y dilemas que atraviesan la autonomía. El autor defiende que, debidamente situada, a partir de las lecciones aprendidas a nivel nacional e internacional, es un dispositivo para dinamizar las instituciones públicas de educación.

Palabras clave: autonomía escolar, rendimiento de cuentas, liderazgo, desarrollo del currículum.

Abstract

The paper reviews the autonomy of schools in Spain and its future development ways, placing the analysis within the current European educational policies. The crisis and exhaustion of a centralized, bureaucratic model have led to new postbureaucratic ways of regulation where current trends of school autonomy can be categorized. From the inherited, current situation in Spain, it examines the implementation of autonomy in curriculum development, staff management and pedagogical leadership. The autonomy of schools is seen as a "contract" of shared responsibility between schools and administration, where the implementation of autonomy is linked to evaluation and accountability. The tensions and dilemmas involved in autonomy are described throughout the paper. The author argues that autonomy, properly understood from the lessons nationally and internationally

learnt, is a device to boost public educational institutions.

Keywords: school autonomy, accountability, leadership, curriculum development.

El incremento de autonomía de los centros educativos está en el orden del día en España. Acorde con un movimiento creciente en las políticas educativas europeas (Eurydice, 2008), la Ley Orgánica de Educación abre puertas para su ejercicio y algunas leyes educativas posteriores de las Comunidades Autónomas (Andalucía, Cantabria, Cataluña) han precisado algunos caminos a recorrer. A su vez, los nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros (en Andalucía y otras comunidades) o los Decretos de Autonomía de los centros (en Cataluña) están concretando su ejercicio. El reto actual es, por una parte, que estas declaraciones legislativas no se queden –como otras veces (Bolívar, 2004)– en meras proclamas retóricas, al continuar una sobrerregulación sobre la vida de los centros escolares y prácticas profesionales de su profesorado; por otro, que contribuya a incrementar la eficacia y equidad de la educación, en lugar de derivar a acentuar la desigualdad. En efecto, este último es el envés de la autonomía: no situada debidamente, puede contribuir a dismantelar el servicio público, tal como lo hemos conocido en la modernidad. En cualquier caso, el progresivo agotamiento de un modo jerárquico, centralista y burocrático de regular la educación, conduce a una nueva gobernanza, en la que los actores y responsables se ven forzados a dar respuestas contextualizadas a problemas complejos, siendo inservibles las regulaciones anteriores uniformadas por la normativa común.

El reto actual es que la autonomía contribuya a incrementar la eficacia y la equidad en la educación sin acentuar la desigualdad.

Una organización que quiera proponerse el éxito educativo para todos tiene que ser más *flexible*, admitir que los equipos directivos puedan hacer diferentes propuestas para la mejora de sus colegios e institutos, eso sí, rindiendo cuentas posteriormente de los programas desarrollados y de los éxitos obtenidos. Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, cada vez más se está volviendo insuficiente. En su lugar, como sucede igualmente en otras organizaciones no educativas, se están demandando organizaciones escolares capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. La autonomía permite poner en marcha proyectos propios y aprender de la experiencia. Al tiempo, potenciar la capacidad local de cada centro para mejorar, aportando los recursos necesarios e induciendo un compromiso por la mejora, del que tendrán que dar cuentas. La Ley de Educación de Cataluña, una de la que más avanza en esta dirección, en consonancia con estas ideas, dice en su preámbulo que dotar de autonomía a los centros educativos,

“tiene el propósito de flexibilizar el sistema y posibilitar la creación de redes de escuelas unidas por proyectos comunes y comprometidas en la mejora sistemática de la educación. Implica asimismo la aceptación de la diversidad de centros y el rechazo de la uniformidad como valor del sistema educativo. [...] Los elementos que caracterizan el sistema educativo catalán necesitan, por lo tanto, una profunda reforma estructural que permita a dicho sistema asumir un papel de liderazgo activo para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual.

En este sentido, la Ley proporciona también un marco donde puedan aparecer soluciones diversas a los requerimientos plurales planteados por la demanda educativa”.

Rechazar la “uniformidad” como un valor del sistema, supone oponerse a una idea moderna, de origen republicano francés. Pero, si como es evidente, los modos gerenciales, verticales o racionales de provocar el cambio educativo se han mostrado inservibles (Fullan, 2002), sólo queda favorecer la emergencia de *dinámicas laterales* y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad. En cualquier caso, hay una coincidencia en que la autonomía puede ser un medio e incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas, por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa de las escuelas.

La cuestión de la autonomía, como señalaba en otro lugar (Bolívar, 2008), en último extremo conduce a si es posible organizar la educación con otra lógica no-burocrática, capaz de inducir y potenciar el aprendizaje y desarrollo institucional de los centros escolares. La lógica de tomar los centros educativos como instrumentos al servicio de las políticas educativas sólo conduce, por su resistencia a una implementación fiel, a nuevas normativas, como muestra elocuentemente lo sucedido en España, justo cuando se decía promover la autonomía. No obstante, romper con la lógica moderna-republicana del servicio público uniformado y homogéneo, conduce a caminos inciertos, si no se precisan coordenadas y se delimitan los senderos por los que haya de transcurrir, que eviten la atomización o fragmentación, garantizando una cohesión interna y una equidad en el servicio público (Gómez Llorente, 2006). Si una autonomía es ahora imprescindible para una buena gestión en el desarrollo del currículum, también se requiere una acción común de las políticas públicas. Pero acentuar estas segundas puede dar al traste con la primera. De ahí las tensiones, fragilidad intrínseca y el relativo bloqueo de las prácticas de autonomía.

La cuestión de la autonomía plantea si es posible organizar la educación con una lógica no-burocrática manteniendo una acción común de las políticas públicas.

Razones de nuevas formas de regulación

Derivado de una idea de origen francés (la “égalité républicaine”) se ha entendido como una exigencia de igualdad que todos los centros escolares estén regulados y cumplan la misma normativa y reglas. Un fantasma: lo cierto es que no ha sido capaz de garantizarla (ese persistente fracaso escolar en torno al 30% en el caso español) y, lo que es peor, en muchos casos la ha acrecentado (tratar igual lo que es diferente se convierte en discriminador, cuando no en un mecanismo de exclusión). Esto último ha provocado como salida: posibilitar proyectos diversos, adecuados a cada realidad, pero que –observémoslo– ya no podrían cumplir las mismas reglas, a riesgo de negar dicha diversidad. Ahora estamos convencidos, como dice un trabajo de la OCDE, que “una mayor autonomía para los profesionales a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. [...] Las escuelas que participan más en la toma de decisiones curricular demuestran un desempeño más alto de los estudiantes (Stoll y Temperley, 2009, p. 14).

Las tensiones y dilemas que atraviesan la autonomía de los centros educativos son grandes: posible incremento de desigualdad entre centros, pérdida de homogeneidad del sistema, desregulación de la educación como servicio público, etc. No obstante, del otro lado, las políticas educativas fuertemente centralizadas se han agotado políticamente en gran parte de los países, sobre todo como propuestas de cambio y mejora de la educación. En este contexto, nos vemos situados, entre favorecer y potenciar la autonomía de los centros, y velar por los potenciales peligros que amenazan su puesta en práctica. Si la legitimidad del régimen burocrático reposa sobre un ideal igualitario y en un valor intrínseco de la ley, los nuevos modelos se ven legitimados por una racionalidad instrumental (eficacia o calidad).

El Informe de Eurydice (2008) sobre las reformas de autonomía escolar en Europa señala que en los noventa dichas reformas “estaban estrechamente vinculadas a un doble movimiento de descentralización política y de implantación de la denominada ‘nueva gestión pública’. Ésta pretende aplicar la lógica de la gestión del sector privado a la gestión del servicio público” (p. 12). Sin embargo, actualmente, la autonomía se vincula primariamente, más que a un nuevo modo de gestión, a convertirse en un dispositivo o instrumento al servicio de la calidad de la educación, cifrada en la mejora del rendimiento de los centros.

En suma, estamos ante “nuevos modos de regulación” de las políticas públicas en educación (Maroy, 2006; Barroso, 2006). Dicho de modo simplista, que ahora precisaremos, de una regulación jerárquico-burocrática que se rige por normas uniformadas para todos, asegurando su cumplimiento; se está pasando a una *regulación postburocrática*, en la que las normas a priori son muy escasas, importando los resultados alcanzados. En esta segunda se goza, pues, de amplios niveles de autonomía, lo que importa es responder de los niveles alcanzados. En el modelo burocrático, la autonomía escolar consiste en aminorar el control y delegar determinadas tareas. En el modelo postburocrático, la autonomía escolar se vincula a la evaluación de centros. A este modelo “postburocrático” se la ha llamado también *nueva gestión pública* (“new public management”) o también “nueva gobernanza” en los servicios públicos y, por lo que nos concierne, en la educación, orientado a incrementar la eficacia y la eficiencia de dicha administración. De este modo, se ha acabado imponiendo la “nueva gestión pública”, que popularizó la “Tercera vía” de Blair y Giddens: hay que dar capacidad para tomar decisiones propias pero, a cambio (*quid pro quo*), se debe rendir cuentas, mediante los correspondientes mecanismos de evaluación.

Maroy (2009) describe, a partir de un amplio proyecto de investigación desarrollado en varios países europeos, cómo los modos institucionales de los sistemas educativos en dichos países, a pesar de sus diferencias en su organización, presentan cinco tendencias comunes: autonomía creciente de los centros escolares; búsqueda de un punto de equilibrio entre centralización y descentralización; predominio de la evaluación externa de las escuelas y del sistema educativo; promoción de la libre elección de escuelas por las familias; y una voluntad clara de diversificar la oferta escolar. Si los mecanismos del

De una regulación jerárquico-burocrática se está pasando a una regulación postburocrática, en la que las normas a priori son muy escasas, importando los resultados alcanzados.

mercado aumentan, también el Estado tiende a convertirse en una instancia evaluadora de resultados. A la regulación de la autoridad pública por normas, se suma hoy la regulación del mercado, en frecuentes relaciones de competencia intercentros; y la propia regulación desempeñada por las comunidades locales.

Estamos, pues, en un momento en que conviene plantearse de qué situación partimos y a dónde queremos ir. Este tipo de planteamiento y discusión, a nuestro entender, ya no puede hacerse al margen de cómo se sitúa el tema a nivel internacional. En particular, sabiendo que la autonomía de los centros y, consecuentemente, el liderazgo de los equipos directivos se han convertido en un factor de primer orden en la mejora de la educación.

De qué situación partimos

Como he señalado en otro lugar (Bolívar, 2008), tres hechos, al menos, condicionan de entrada la autonomía escolar en España:

1.- Partimos, como herencia afrancesada y tradición centralista europea, de una larga *tradicón centralista*, acrecentada en nuestra particular historia de la dictadura, donde no han existido propiamente “centros educativos”, sino establecimientos de enseñanza que “distribuyen” programas o currículos determinados en instancias administrativas o territoriales superiores. Dentro de esta pesada tradición, que ha creado una “cultura” escolar en la propia Administración y centros escolares, se ha ido generando una colonización jurídica, por regulaciones normativas, de la mayor parte de ámbitos de la vida escolar, dando como resultado una acción docente rutinizada, con los consiguientes procesos de desprofesionalización. Hasta tal punto ha penetrado que ha sido reproducida por las Comunidades Autónomas que, paradójicamente, tenían “descentralizada” la educación. Incluso cuando se hablaba de Proyecto Curricular propio de cada centro escolar, paradójicamente se exigía una uniformidad forzada. Una tendencia homogeneizadora, tan fuerte, no ha favorecido el desarrollo de proyectos propios y, por lo que sabemos (Fullan, 2002), tampoco estimula la innovación y mejora.

2.- En segundo lugar, un cosa ha sido la “descentralización” política y educativa, como distribución territorial del poder o *transferencia de competencias* en educación a las Comunidades Autónomas, y otra la “autonomía escolar” como capacidad de los agentes educativos –centros y profesores – para tomar decisiones propias. Las máximas cotas en el primero, pueden no tener efectos en el segundo. Al respecto, algunos historiadores como Antonio Viñao o Manuel de Puelles han hablado de un “policentrismo” o “neocentralismo”.

3.- Por último, la provisión de la educación no ha sido en exclusiva estatal, obligando a financiar a la *enseñanza privada*, encontrándonos con una doble red (estatal y privada), en la que la ciudadanía y los clientes pueden elegir entre unos y otros, lo que aboca a un potencial (y creciente) mercado educativo. Mientras a nivel general suele ser un tercio de privada, en determinadas zonas se está llegando a la mitad o sobrepasándola.

La autonomía escolar en España está condicionada por una larga tradición centralista, el “policentrismo” y la doble red –estatal y privada– de centros.

El estudio *La autonomía en Europa. Políticas y medidas* (Eurydice, 2008), que analiza 30 países europeos, pone de manifiesto que los países del norte del continente conceden más autonomía a los centros escolares que los del sur y también son los que mejor se clasifican en PISA. España, junto a Portugal y Grecia, es de los que tienen una autonomía más limitada. Hasta el jefe de establecimiento en Francia tiene más competencias (por ejemplo, en gestión del personal) que el director español. Por su parte, en el informe TALIS de la OCDE (2009) España obtiene una de las puntuaciones más bajas en liderazgo pedagógico y, paradójicamente, también en liderazgo administrativo, situándose muy por debajo de la media (ver pág. 197).

Esta falta de autonomía de los centros educativos se puso de manifiesto con el desarrollo de la LOGSE, pues querer introducir un nuevo modelo de autonomía en el desarrollo del currículum (Proyecto Curricular), propio de los países nórdicos y anglosajones, en una estructura de sobrerregulación administrativa, como eran las regulaciones normativas de los centros, impidió llevar a cabo dichos proyectos propios. Se hablaba de un nuevo nivel de decisión y determinación curricular (el centro escolar), inexistente en la práctica, con la colonización administrativa reguladora en aquellos momentos. Esta tradición hacía que, al tiempo que se demandaban proyectos educativos con una “identidad y personalidad propia”, se les prescribía qué debían contener todos de modo uniformado. Una contradicción explosiva, si no es porque quedaba en retórica vacía, a la que se ha acostumbrado en exceso a los centros.

Es verdad que ya se vio que no era posible la LOGSE con dicha estructura organizativa. Y la LOPEG de 1995 era un tímido intento de adecuar la estructura organizativa de los centros a “*las características y exigencias del nuevo sistema educativo*” para que puedan desarrollar sus propios proyectos educativos y curriculares. Intento, en parte fallido, pues el gobierno que la sostenía, cada vez más debilitado, estaba próximo a dejar de serlo. Al final, por haber quedado como “documentos” iguales que respondieran a requerimientos administrativos, la LOCE del Partido Popular los suprimió (es verdad, que también por una vuelta a recentralizar), y la LOE, entendiéndolo que había una demanda de simplificar la burocracia, los incluyó como una dimensión más del Proyecto Educativo. Esta es la historia final, fracasada, de aquel elemento más innovador de la LOGSE, como eran los Proyectos Curriculares de Centro. Pero reconozcamos, dicho fracaso vino sobredeterminado por mantener una estructura organizativa uniformada y burocratizada, incapaz de hacer posible el desarrollo de proyectos propios.

Autonomía de los centros educativos

Efectivamente, en este contexto, se precisa mayor autonomía, que pueda dinamizar las instituciones públicas de educación. Pero hay que especificar y concretar esta autonomía. Como ya hemos dicho y señala el referido informe de Eurydice (2008), la autonomía lleva aparejado rendir cuentas de los proyectos desarrollados y de los recursos empleados. En segundo lugar, “decretar” la autonomía lleva poco lejos, si luego no se ponen los medios para que pueda efectivamente ser implementada. En su lugar, se trata de dar

posibilidades para que los centros puedan *construir* sus propios espacios de autonomía (es decir, su propia capacidad de desarrollo y mejora). Al respecto, la autonomía también se aprende. Por tanto, como ha visto bien un colega portugués (Barroso, 2004) experto en el tema, la autonomía no puede ser para todos igual, depende de la situación de partida y de los compromisos que se quieran alcanzar.

La autonomía escolar requiere recursos, formación e innovación centrada en la escuela, profesores reflexivos y rediseñar el centro como comunidad de aprendizaje.

A su vez, para que tenga sentido, la autonomía escolar comporta otras dimensiones. Además de necesitar recursos humanos y materiales, conlleva un enfoque de la formación e innovación centrada en la escuela, una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir rediseñando el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

Autonomía y competencia en el currículum

Recuperar el espacio del protagonismo de los centros escolares en la toma de decisiones y, especialmente, en el desarrollo del currículum supone romper con una larga cultura de dependencia administrativa, aprendiendo de los errores cometidos. A la postre, en nuestro caso, el nivel prescriptivo impidió, uniformando, el espacio propio de cada centro. Por eso no basta con declarar –como en su momento se hizo– que el currículum es “abierto y flexible”, cuando la autonomía no se juega sólo en el diseño, sino en el modo de gestionar el desarrollo curricular, lo que exigía hacer cambios estructurales (organizativos y laborales) que dieran lugar a un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. Hoy sabemos, como señala un estudio apoyado por la OCDE (Stoll y Temperley, 2009), que

“Una mayor autonomía para los profesionales a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. [...] Las escuelas que participan más en la toma de decisiones curricular demuestran un desempeño más alto de los estudiantes. En los ambientes donde los líderes escolares apenas pueden influir en la oferta y el contenido de los cursos, deben seguirse pasos para fortalecer las responsabilidades de los líderes escolares de modo que puedan gestionar y adaptar el currículum a las necesidades locales, asegurar la congruencia y ajustar su oferta a las metas de aprendizaje de la escuela.” (p.14).

Para lograrlo, no basta con delegar competencias (en el sentido de facultad de hacer) cuanto de capacitar a escuelas y profesorado para tomar por sí mismos las decisiones oportunas. Autonomía en el currículum no es asunto de un documento que responda adecuadamente a los requerimientos administrativos, como se le hizo entender al profesorado, cuanto de hacer del centro escolar *un proyecto de acción educativa*, es decir, *un proyecto compartido de educación*. Y esto es un proceso de acción continua que requiere, además, los oportunos recursos y apoyos. Para no cometer los mismos errores, a partir de ahora es preciso abrir vías y espacios para lo que declaran los apartados siguientes del artículo 120 de LOE:

Autonomía en el currículum significa hacer del centro escolar un “proyecto de acción educativa”, es decir, un “proyecto compartido”.

“3. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.

4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.”

Esto supone, por tanto, a partir del marco curricular establecido, la posibilidad de intervenir activamente en el currículum y organización escolar, de modo que permita modos de funcionamiento propios para, como dice la Ley de Educación de Cataluña (art. 97.4), “dar respuesta a las necesidades de los alumnos, con la finalidad de que alcancen las competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo, de acuerdo con sus posibilidades individuales”. ¿Serán las Administraciones autonómicas capaces de abrir verdaderamente vías para dar respuesta contextualizada (y, por tanto, diferenciada) a los problemas?

Así la posibilidad de que tanto en Primaria como en los dos primeros cursos de Secundaria los centros puedan diseñar modos propios de integración del currículum, agrupando en ámbitos las materias curriculares, supone un grado considerable de autonomía en el desarrollo curricular. Al respecto, a título de ejemplo, planteo otro ejercicio de autonomía que debía ser posible: un centro, para conseguir el éxito educativo para todos, plantea un proyecto educativo basado en competencias básicas, lo que supone, bien llevado, entre otras, una reorganización de las materias, de los tiempos dedicados a cada una y de la plantilla del profesorado.

El borrador de Decreto de Autonomía de los centros educativos de Cataluña (diciembre 2009), actualmente en fase de discusión, así lo prevé. Con el fin de garantizar la adquisición de las competencias básicas, así como la consecución de la excelencia en un contexto de equidad, las escuelas e institutos pueden tomar medidas que afecten a variables como “la distribución de las áreas y materias por ciclos y cursos, el uso del tiempo y los espacios, el agrupamiento del alumnado y los criterios de asignación de tareas al profesorado” (art. 14.2). Más específicamente señala que “los centros podrán implantar proyectos didácticos propios que requieran una organización horaria de las materias diferente de la establecida con carácter general, con el objetivo fundamental de mejorar los resultados académicos del alumnado” (art. 17.1 de dicho Borrador).

Mayor capacidad en gestión del personal

Este es un punto conflictivo donde los haya y, sin embargo, es la diferencia principal de un director de centro público con uno en la privada. Cuando estos no pueden intervenir en la gestión del personal, se ve impedida gravemente la capacidad de desarrollar

Los centros deben tener mayor capacidad en la gestión, coordinación, organización y distribución del personal.

proyectos propios, pues dichos proyectos no pueden estar al arbitrio, suerte o azar del concurso de traslados, como frecuentemente ha sucedido (un proyecto educativo que se va al traste en un concurso de traslados). Sin perjuicio de que el reclutamiento del personal docente, administrativo y auxiliar corresponda a la Administración educativa, es evidente que los centros (equipos directivos, Consejos escolares) han de tener mayor capacidad en el gestión, coordinación, organización y distribución del personal docente. Es un tema delicado, donde se mezclan derechos de los funcionarios con necesidades de los centros, pero una mayor autonomía en este ámbito supone que los equipos directivos puedan intervenir en el profesorado que accede al centro y en las necesidades de contratación.

Un director con capacidad de liderazgo tiene que tener competencia en el personal. En la Ley de Educación en Andalucía (LEA), los directores, además de tener competencia para tomar decisiones en cuanto a las sustituciones de las ausencias del profesorado y de ejercer la potestad disciplinaria en el personal que presta servicios en el centro, señala explícitamente (art. 125.4. siguiendo el art. 123.3 de la LOE) que “podrán formular requisitos de titulación y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo del centro, de acuerdo con las que a tales efectos se determine”. A su vez, en plan experimental en Andalucía ya se está empezado a reconocer su papel en las sustituciones de personal, pero también en otros elementos relevantes para su proyecto de acción educativa, como la elección del equipo pedagógico (Jefaturas de Departamento y Comisiones de Coordinación Pedagógica), en formación, etc.

Por su parte, la Ley de Educación de Cataluña (arts. 99-102) abre amplias posibilidades para la dirección en la gestión del personal, que se van a concretar en el (futuro) Decreto de Autonomía de los centros educativos. No sólo en la propuesta de la plantilla del centro, requisitos de capacitación y titulación para determinados puestos, sino incluso los perfiles singulares que tengan que ser cubiertos por concurso o provisión especial (art. 49.3 del referido borrador). Todo esto abre amplias posibilidades de gestión del personal al servicio del proyecto educativo, que tiene –como contrapartida– “rendir cuentas de los resultados de la gestión del personal destinado al centro, haciendo propuestas que adecuen la estructura de la plantilla y la organización del centro a la consecución de los objetivos fijados en el proyecto educativo” (art. 50.2).

El Informe TALIS muestra que la competencia del profesorado depende más de cómo estén organizadas las propias escuelas que de los ministerios y consejerías de educación.

Igualmente, dentro de la gestión del personal, el equipo directivo ha de tener un papel en cuanto a la formación del profesorado que se precise para llevar a cabo determinados proyectos de innovación pedagógica o curricular, sin quedar como un asunto individual, sino como tarea colectiva del centro. Después de la LOPEG se ha ido induciendo que los Proyectos de Centro debían incluir, entre otros apartados, un “Plan de Formación del Profesorado del Centro”, pero nunca llegó a articularse de manera que tuviera un lugar y modo de gestión propio, más allá de proporcionar información a los Centros de Profesorado (CEPs). También en esta dimensión es precisa otra lógica de la formación. Al respecto, el Informe TALIS (OCDE, 2009) muestra que tener un profesorado competente, que es la base de una enseñanza de calidad, depende más de cómo estén

organizadas las propias escuelas que de los ministerios o consejerías de educación. Por eso recomienda dar mayor autonomía a las escuelas y un liderazgo pedagógico fuerte.

Equipos directivos que lideren la dinámica del centro

Para conseguir el éxito educativo la dirección tiene que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el centro. Esta no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. También es un punto conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, aparece cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores. Por cierto, esto no tiene nada que ver con la libertad de cátedra, pues tal “libertad” (del siglo XIX) nunca es para enseñar mal o como a cada cual le de a entender.

Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía del centro educativo, como entiende la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Los equipos directivos deben, en su lugar, ejercer un papel de liderazgo, mejor un liderazgo centrado en la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes. La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, de acuerdo con todas las tendencias internacionales (Day et al., 2009), es el *liderazgo para el aprendizaje*; es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Si los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos las competencias básicas que les posibiliten el ejercicio de la ciudadanía activa e integración en el mundo social y laboral sin riesgo de exclusión, la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. El asunto prioritario es, pues, qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, influyendo positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado (Bolívar, 2010).

La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. El “efecto-director” es, normalmente, *un efecto indirecto o, mejor, mediado*: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones y el contexto para que se trabaje bien en ellas. La investigación demuestra que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos (Robinson et al., 2009). Si bien los factores externos son condicionantes, no son determinantes de lo que la escuela puede hacer. Recientes investigaciones (Leithwood et al., 2006) concluyen que:

1. Dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25 % de todos los efectos escolares;

2. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre a qué partes de la escuela dedicar tiempo y atención;

3. Cuatro conjuntos de acciones pueden ser considerados como las “bases” de un liderazgo con éxito: formando a la gente, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, y rediseñando la organización;

4. Todo liderazgo con éxito depende de los contextos específicos en que se encuentra, pero los efectos del liderazgo normalmente son mayores donde más se necesitan, como en las escuelas con circunstancias más difíciles.

En una amplia investigación, en la que han participado algunos de los mejores investigadores en educación (Day, Sammons, y Hopkins, 2009), sobre *el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos*, concluyen lo siguiente:

— Los directores escolares son percibidos como la principal fuente de liderazgo por parte del personal, la administración y las familias. Sus valores educativos, de inteligencia estratégica, y las prácticas de liderazgo conforman los procesos en el centro y el aula que dan lugar a mejores resultados de los alumnos.

— Hay una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la continua mejora de los resultados de los alumnos. Una transformación sostenible del centro escolar es el resultado de un liderazgo eficaz. Los líderes con éxito suelen compartir el mismo repertorio de los valores básicos de liderazgo, cualidades y prácticas.

Sin duda, la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades y compromiso, así como de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director. De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un buen equipo directivo, aunque no sea el protagonista directo. Para esto, como dice también un desarrollo del informe de la OCDE (Stoll y Temperley, 2009),

No suele haber un proyecto de dinamización o de mejora de una escuela que no tenga detrás un buen equipo directivo.

“Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizada y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas” (p. 13).

Construir proyectos educativos propios mediante contratos de autonomía

Se suele entender que, cuando se demanda más autonomía para los centros, se pide una nueva normativa o decreto “igual” para todos. De nuevo se cae en la contradicción de autonomía para uniformar u homogeneizar, es decir, para anular los posibles proyectos propios, expresión de la referida autonomía y sustituirlos por nuevos proyectos (es decir, documentos) “iguales”. Pero, además, “decretar” la autonomía, por sí misma, sirve de poco, como cualquier declaración formal (de libertad, por ejemplo). Como ya se ha señalado, se precisa crear las condiciones y contextos para que pueda llevarse a cabo. Y en esto último no todos los centros escolares son iguales de partida. Por eso, de lo que se trata es, más que de un nuevo decreto de autonomía, de abrir vías para que los centros puedan presentar propuestas propias, en las que se comprometen a conseguir determinados niveles de éxito y la administración, a cambio, en una especie de “contrato-programa”, los apoye en lo que precisen, en primer lugar, y controle los resultados, en segundo.

Las declaraciones formales de autonomía no la crean, aún cuando pueden favorecer o no su desarrollo. Como ha defendido Barroso (1997, 2004), una política destinada a reforzar la autonomía de los centros educativos no puede limitarse a producir un marco legal que defina normas y reglas formales para el reparto de poderes y distribución de competencias, como somos muy dados en España, sino que tiene que asentarse en crear las condiciones para que sea posible dicho ejercicio. Por eso, si se debe “regular” el marco para su ejercicio, dentro de dicha regulación tiene que entrar qué se va a cambiar para que ahora los centros escolares puedan construir, en distintos grados de desarrollo (nunca homogéneamente), su autonomía, según sus características contextuales para un mejor servicio público de la educación.

Conviene también evitar, como ha sucedido frecuentemente, que la autonomía escolar se quede en un nuevo modo de gestión, que transfiera –responsabilizando– al centro escolar determinadas competencias. Cuando la autonomía es una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección del centro, es decir, una mera *gestión basada en la escuela*, no tiene impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood y Menzies, 1998). En su lugar, conviene primar la lógica propiamente pedagógica: la autonomía se dirige a la mejora de la enseñanza y de los niveles de aprendizaje de los alumnos, unida a configurar la escuela o instituto con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace. A esto responden los Proyectos educativos, como “contratos de autonomía”, idea recogida en las regulaciones de Francia (“contrat d’objectifs”), Portugal y Cataluña. La base común en todas ellas es que, en una *corresponsabilidad* o complementariedad, si bien el centro tiene autonomía –dentro de un marco– para delimitar los objetivos a conseguir y los indicadores de progreso o niveles de consecución, a cambio (*quid pro quo*), la administración –una vez aportados los medios necesarios– tiene el deber de controlar su consecución.

Para delimitar los objetivos a conseguir y los indicadores de progreso la Administración debe controlar los niveles de consecución.

Dado que la autonomía no puede ser una obligación para los centros, a riesgo de quedar en nueva estrategia burocrática, es una posibilidad abierta, a la que se pretende puedan acogerse un gran número de centros. A esta lógica responden los “contratos de

autonomía”, como un proyecto educativo que se presenta a la administración y, en una especie de contrato, se adquieren determinados compromisos y responsabilidades por ambas partes. Esta fue la propuesta que hizo Barroso (1997) en un informe al gobierno portugués sobre los mejores modos de reforzar la autonomía de las escuelas. Al tiempo que moviliza a los actores y promueve la autonomía, tiene igualmente un sentido de control y garantía de resultados. En el marco, ya señalado, de una crisis de la regulación burocrática y la emergencia de nuevas formas de gobernanza de la educación, el contrato aparece como un instrumento eficaz para gestionar la autonomía profesional del profesorado, sustituyendo el control jerárquico por el autocontrol, la obligación de los medios por el control de resultados, la reglamentación por la evaluación. Por tanto, señala en retrospectiva (Barroso, 2008), “los contratos presuponen, por eso, otra forma de gobernar y, como es evidente una administración diferente de la que existe y persiste” (p. 10). Esto último es el grave problema y la amenaza de que si no cambian, paralelamente, los modos de actuar de la administración educativa, se queden en declaraciones retóricas, cuando no en nuevos documentos burocráticos.

En esta dirección se enmarcan los *Planes de Autonomía de Centro* (PAC), impulsados en los últimos años por la Administración Educativa en Cataluña. Para llevar a cabo sus planes estratégicos o proyectos, normalmente cifrados en reducir el fracaso escolar (o, en positivo, incrementar el éxito educativo), se dotan de más capacidad organizativa, a cambio –en corresponsabilidad– la administración aporta los recursos adicionales o medios necesarios para su implementación. Según se expuso en el Congreso “Éxito educativo y autonomía de centros” (Barcelona, 23-25 noviembre 2009), en el curso 2009-2010, 635 centros tienen un PAC, habiéndose conseguido un incremento del 16% como media del éxito escolar. Estos PAC son unas experiencias previas de lo que establece el Decreto de Autonomía de los centros educativos, actualmente en fase de borrador sometido a debate. Con su puesta en práctica, los centros educativos deberán elaborar –en ejercicio de su autonomía– un proyecto educativo, que asegure la adquisición de las competencias básicas para todos y, más generalmente, el máximo de aprovechamiento o excelencia educativa. Se fijarán los objetivos de progreso a conseguir en un plazo de cuatro años, del que rendirán cuentas ante la Administración Educativa (Agencia de Evaluación y Prospectiva en Educación). Como acuerdo de corresponsabilidad entre administración y centro, “la eventual renovación del acuerdo de corresponsabilidad permanece sujeta al resultado de la evaluación” (art. 12.6 del referido borrador).

Para construir la capacidad interna de cambio y mejora, expresión máxima de la autonomía, contamos, principalmente, con dos formas complementarias: configurar el centro escolar como una *comunidad profesional de aprendizaje efectiva* (Stoll y Louis, 2007), y establecer *redes entre centros y con la comunidad local*. Las primeras, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, son un medio para promover el aprendizaje profesional y para incrementar el *capital social*, intelectual y organizativo; al tiempo que una estructura

de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas. Por último, la educación se está volviendo cada vez más compleja requiriendo el compromiso y acuerdo con otras instancias sociales (compromisos con la familia) y municipales. *Una autonomía no es una autarquía*. Sólo podrá progresar y ser sostenible en el tiempo por los compromisos internos y externos que haya ido generando.

Si las políticas lineales de imposición centralizada están ya definitivamente desacreditadas por la práctica e investigación educativas, yo defiendo que esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto de retraimiento del papel de la Administración educativa para, en función de la descentralización y la autonomía (unido a la ideología neoliberal en auge), cederlo a los clientes o a los propios centros, no es menos política lo que se precisa, sino *más y mejor política*. La política educativa tiene que capacitar para que cada centro “construya” su autonomía, a través de proyectos propios, estimulando las dinámicas endógenas de cada escuela, ya sea mediante proyectos-contrato de autonomía, ya –sobre todo– por su apoyo decidido para que cada centro construya su propia capacidad de desarrollo y mejora. En consecuencia, prácticamente, cabe entenderla como la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que los centros escolares, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto –si es posible– contratado con la administración o comunidad. Sólo de este modo, el desarrollo interno de los centros puede ser un camino que permita reconstruir seriamente nuestros centros y educación.

La política educativa tiene que capacitar a cada centro para que construya su autonomía y su propia capacidad de mejora.

Si los centros educativos debieran garantizar a todos los alumnos las competencias básicas, la dirección de la escuela está para hacerlo posible. Por eso, la dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos, debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza. La LOE abre la puerta a este terreno, cuando señala como competencias de la dirección (art. 132. c): “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro”. De modo similar la LEA en Andalucía (art. 132) especificando que el director ejerce “la dirección pedagógica”. Los nuevos Reglamentos Orgánicos tienen que determinar cómo implementar debidamente (y no sólo en declaraciones) el ejercicio de estas competencias. Como hemos hablado antes, no es posible un proyecto educativo propio sin el ejercicio de un liderazgo pedagógico, como lo entiende el referido decreto catalán. No obstante, para llegar a él, preciso es reconocerlo, aún tenemos en España un conjunto de retos pendientes. Los nuevos Reglamentos Orgánicos de los Centros o Decretos de autonomía han de plantear vías para ir caminando en dicha dirección.

Autonomía y evaluación

La contrapartida de la autonomía es que la Administración educativa ejerza un control remoto o “a posteriori” de los objetivos y niveles de consecución de los centros educativos basado en los resultados. Las escuelas tienen autonomía para desarrollar

el currículum, pero –mediante el rendimiento de cuentas (*accountability*)– deberán preocuparse por conseguir los objetivos e indicadores de excelencia comprometidos en el Proyecto Educativo. Recordemos que justo en esto consistía el *nuevo modo de regulación* “postburocrático”: en lugar de control normativo (al principio), éste se sitúa al final, por resultados. Se viene a decir: aprobado el programa que presente, tiene libertad (lo que supone contar con los recursos necesarios) para desarrollarlo; a cambio, debe rendir cuentas al final. Estos resultados se manifiestan por el éxito educativo. Evidentemente, como han destacado numerosos críticos, esto tiene sus ventajas e inconvenientes. El principal problema es que el control por resultados sea en último término por los clientes, que son los que marcan la calidad de un producto (Maroy, 2008). De este modo, a pesar del incremento de autonomía, el sistema se re-centraliza mediante determinados dispositivos, como son el control de resultados en la evaluación de centros y la consiguiente responsabilización por los resultados.

Además de que dichas evaluaciones de rendimiento de cuentas puedan ser empleada para elaboración de “ranking” y competencia entre centros para conseguir alumnos, que en España están prohibidas (LOE, art. 144.3), hemos de darnos cuenta de la otra cara de estas evaluaciones: garantizar una equidad. Resulta evidente que desarrollar y evaluar el currículum de modo autónomo, al depender de cada contexto social, puede conllevar problemas de justicia/equidad (por ejemplo, incremento de diferencias) entre los centros. De ahí, la *necesidad de evaluaciones externas* tanto para asegurar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, acentuada cuando los centros gocen de un grado de descentralización y autonomía, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellos centros que no estén ofreciendo un entorno educativo parecido a otros (públicos o privados concertados) o para compensar en la medida de lo posible las desigualdades o deficiencias sociales.

A pesar de las críticas justas que se pueden formular a la evaluación de centros, sobre todo por la forma y uso que han tenido en algunos países, en su versión de estándares o indicadores, cabe un *uso alternativo* para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Es difícil garantizar el *derecho de aprender de todos* (Darling-Hammond, 2001) si no hay arbitrados dispositivos (indicadores de competencias a adquirir y formas de evaluación) para que las escuelas den cuenta de los niveles adquiridos por sus ciudadanos. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades no puede dejarse al arbitrio (y suerte) individual, de la familia, grupo social o sociedad en que vive. Es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad de los alumnos (de “todos” los alumnos) en el derecho a desarrollar las competencias clave.

En este contexto, una ecología del rendimiento de cuentas podría formar parte de un buen sistema público, operando en dos frentes simultáneamente: los esfuerzos del profesorado por mejorar cotidianamente la educación de sus alumnos y que la administración educativa aporte los apoyos y recursos donde se precisen. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso intervenir decididamente para, paralelamente, ofrecer las medidas y apoyos

oportunos que los capaciten para asegurarlas a su alumnado, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos.

Una política de evaluación de las competencias básicas conlleva crear capacidades en los centros por un lado, y políticas sociales, por otro.

Si, como generalmente se admite, el nivel de rendimiento que alcanzan los alumnos y alumnas está condicionado por el contexto escolar y social y se apuesta socialmente por garantizar unos niveles determinados de competencias básicas para todos, en aquellos contextos que se ha mostrado que no lo alcanzan, habrá que hacer las oportunas intervenciones sociales y educativas para asegurar la condición de ciudadano a todos. No basta aportar con la evaluación datos esenciales sobre el contexto socioeconómico y cultural del alumnado, que expliquen –en su caso, por ejemplo– el bajo rendimiento, sin intervenir en dicho contexto. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, pues, si paralelamente no conlleva crear capacidades en los centros por un lado, y políticas sociales, por otro.

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el derecho a la educación, entendido ahora como el dominio de aquellos aprendizajes imprescindibles que les permitan participar en la vida social sin riesgo de exclusión. Aprendiendo del conocimiento acumulado, es preciso reinventar la política centralista en una “nueva” política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama Linda Darling-Hammond (2001) “a mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (p. 42) ■

Referencias bibliográficas

BARROSO, J. (1997): *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa, Ed. do Ministério da Educação.

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*, núm. 333, pp. 117-140.

<http://www.revistaeducacion.mec.es/re333.htm>

BARROSO, J. (Org.) (2006): *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa, Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação.

BARROSO (2008): *Parecer Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME: “Regime Jurídico de Autonomia, administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”*. Lisboa, CNE-Conselho Nacional de Educação.

- BOLÍVAR, A. (2004): "La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas", *Revista de Educación*, núm. 333, pp. 91-116. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re333.htm>
- BOLÍVAR, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. García Albaladejo (Coord.). *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: MEPSYD, pp. 29-63.
- BOLÍVAR, A. (2010): "Liderazgo para el aprendizaje", *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero)
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- DAY, C, SAMMONS, P., HOPKINS, D. et al. (2009): *Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership, Disponible en: <http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>
- EURYDICE (2008): *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid, MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro.
- GÓMEZ LLORENTE, L. (2006): "El riesgo de la privatización encubierta", *Cuadernos de Pedagogía*, 362 (noviembre), pp. 92-97.
- LEITHWOOD, K. y MENZIES, T. (1998): "Forms and effects of school-based management: A review", *Educational Policy*, 12 (3), pp. 325-346.
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, O., HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London, DfES. Research Report 800. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- MAROY, C. (2006): *École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, PUF.
- MAROY, C. (2008): "¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART1.pdf>
- MAROY, C. (2009): "Convergences and hybridación of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation", *Compare*, vol. 39 (1), pp. 71-84.
- OCDE (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>
- PONT, B., D. NUSCHE y MOORMAN, H. (2008): *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice. Paris, OCDE.
Disponible: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

ROBINSON, V., HOHEPA, M. y LLOYD, C. (2009): *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand, Minis

try of Education, Crown.

STOLL, L. y LOUIS, K.S. (2007): *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead, Open University Press.

STOLL, L. y TEMPERLEY, J. (2009): *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Paris-México, OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>

Breve currículo

Antonio Bolívar Botía (abolivar@ugr.es). Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Sus principales líneas de trabajo e investigación son: educación para la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, innovación y desarrollo del currículum; sobre las que ha publicado más de una veintena de libros y de un centenar de artículos. Es miembro fundacional del Proyecto "Cives" de la Liga de la Educación y la Cultura Popular y, actualmente, trabaja en el equipo coordinador del Proyecto "Atlántida" de Educación y Cultura Democráticas. Sobre la autonomía escolar tiene diversos trabajos y coordinó el número 333 (2004) de la Revista de Educación del MEC, dedicado a autonomía de los centros escolares. Más información en <http://www.ugr.es/~abolivar/>