

LIDERAZGO PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ALGUNOS DESARROLLOS INTERNACIONALES¹

Leadership for improving the quality of secondary education: some international developments

Bill Mulford

*Profesor y Director, Grupo de Investigación Liderazgo para Aprendizaje,
Facultad de Educación, University of Tasmania
Profesor Honorario, UK National College for School Leadership*

Resumen:

Internacionalmente, es ésta una “edad de oro” de la escuela, pero está ocurriendo en un ambiente de tremenda presión para que las escuelas rindan cuentas más públicamente. Esta mezcla de liderazgo y responsabilidad ha creado un contexto de trabajo muy nuevo para los profesores y líderes escolares. Hay una clara necesidad de entender mejor las consecuencias de este contexto para el trabajo de los líderes en la escuela secundaria. Para ayudar a entenderlo, este artículo identifica algunas de las novedades internacionales en ese contexto de la educación y liderazgo en la escuela. Primero se centra en trabajos que emanan de la OCDE y, luego, incluye novedades recientes en el Reino Unido y Australia. Empieza en un nivel general preguntando que tipo de educación sirve mejor a la sociedad ahora y en el futuro. Después se examina la cuestión de cómo organizar mejor el sistema educativo para poder cumplir con las nuevas exigencias, sobre todo en términos de su gobierno y liderazgo. Se identifican claramente tres áreas en este trabajo que tienen que ver con una ampliación de lo que se considera una buena enseñanza, un buen gobierno y un buen liderazgo en la escuela. Un segundo enfoque sobre revisiones recientes de la investigación sobre los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje del alumno encuentra que coinciden con estos desarrollos internacionales y nacionales. También sugieren futuras directrices para un liderazgo eficaz en los centros escolares de Secundaria.

Palabras clave: Liderazgo, rendimiento de cuentas, desarrollos internacionales, comunidad profesional de aprendizaje.

Abstract:

Internationally, this is a “golden age” of school but it is taking place in the face of tremendous pressure for schools to be more publicly accountable. This mix of leadership and accountability has created a very new working context for both teachers and school leaders. There is a clear need to better understand the consequences of that context for the work of secondary school leaders. To help with this understanding, this paper

identifies some of the international developments in that context in education and school leadership. It first focuses on work emanating from the OECD and then moves to recent developments in UK and Australia. All start at the broadest level by questioning what kind of education best serves society now and in the future. They then move to the question of how the education system is best organised in order to met the new demands, especially in terms of its governance and leadership. Three clear areas are identified from this work that involve a broadening of what counts for good schooling, governance and school leadership. A second focus on recent reviews of research on school leadership effects on student learning finds them consistent with these international and national developments, as well as suggesting directions forward for effective secondary school leadership.

Key Words: Leadership, accountability, international developments, professional learning community

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Internacionalmente, es ésta una “edad de oro” de liderazgo en el colegio (Leithwood & Day, en prensa). Los reformadores están de acuerdo en que es una de las claves del éxito con que sus soluciones favoritas realmente funcionan en las escuelas. Nada aborta un ambicioso esfuerzo de mejorar una escuela más rápido que un cambio en el liderazgo del centro. Los gobiernos en todo el mundo están dedicando más recursos que nunca al desarrollo de líderes en las escuelas. Miembros del mundo de los negocios, siempre entusiasmados con el romance del liderazgo, piensan que los problemas de los colegios coinciden con deficiencias en sus líderes. La comunidad de investigación, finalmente, ha producido una cantidad suficiente de evidencia empírica de calidad para persuadir, a incluso el más escéptico, de que el liderazgo en la escuela es importante (por ejemplo, para Norteamérica ver Leithwood y Reihl, 2003, Leithwood et al, 2004 y Leithwood & Jantzi, 2005; para Reino Unido ver NCSL, 2005; para Australia ver Mulford 2003 a & b y Mulford, en prensa a).

No es una coincidencia que estos esfuerzos estén ocurriendo en una situación donde los centros escolares tienen, cada vez más, que rendir cuentas públicamente (Mulford, 2005). Esta mezcla de liderazgo y responsabilidad ha creado un contexto de trabajo, para profesores y administración, diferente al contexto en que la mayoría maduraron profesionalmente. Hay una clara necesidad de entender mejor las consecuencias de ese contexto para el trabajo de los líderes en los centros de secundaria.

Para ayudar a entenderlo, este trabajo identifica algunas de las novedades internacionales en dicho contexto en el liderazgo en la educación y en las escuelas. Primero se centra en trabajos que emanan de la OCDE y luego incluye novedades recientes en el Reino Unido y Australia. Todos empiezan, en el nivel más general, preguntando sobre qué tipo de educación sirve mejor a la sociedad ahora y en el futuro. Después se examina la cuestión sobre cómo organizar mejor el sistema educativo para poder cumplir con las nuevas exigencias, sobre todo en términos de su gobierno y liderazgo. Se identifican

claramente tres áreas en este trabajo que tienen que ver con una ampliación de lo que se considera una buena enseñanza, un buen gobierno y un buen liderazgo en la escuela. Un segundo enfoque sobre revisiones recientes de investigación sobre los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje del alumno encuentra que están de acuerdo con estos desarrollos internacionales y nacionales. También sugieren futuras directrices para un liderazgo eficaz en la escuela secundaria.

2. DESARROLLOS INTERNACIONALES Y NACIONALES

2.1. Internacional: OCDE

El Informe de la OCDE "Escuelas del Futuro" (OECD, 2001) ha desarrollado seis escenarios sobre educación en el futuro. Como indica el siguiente resumen, cada escenario tiene implicaciones claras y diferentes para el gobierno y liderazgo en los centros de secundaria.

1. Mantenimiento de la situación actual

1.1 Sistema escolar burocrático – La continuación de sistemas muy burocráticos, fuerte presión hacia la uniformidad y resistencia al cambio. La prioridad se da a la administración y la capacidad para manejar presiones derivadas de tu responsabilidad, con un fuerte énfasis en la eficacia.

1.2 Éxodo de profesores – Una importante crisis de falta de profesores impulsada por un colectivo profesional rápidamente envejeciendo y empeorado por la baja moral del profesorado y buenas oportunidades en trabajos más atractivos. Hay un predominio de la gestión de crisis y una mentalidad de fortaleza.

2. Re-escolarización

2.1 Las escuelas como centros sociales – Una fuerte agenda social con los colegios actuando como un baluarte contra la fragmentación social, familiar y comunitaria. Hay responsabilidades compartidas entre los colegios y otros grupos comunitarios, pero con una fuerte base de profesionales de la enseñanza de alto standing. La gestión es compleja, el liderazgo es distribuido y muchas veces colectivo, la toma de decisiones a nivel local es fuerte, y hay un uso extendido de redes (por ejemplo, ¿en BC \$10-million School Community Connections program?).

2.2 Las escuelas como organizaciones de aprendizaje – La escuela centrada alrededor de un conocimiento fuerte en lugar de una agenda social en una cultura de experimentación, diversidad e innovación de alta calidad. Con el conocimiento tomando la primera posición, la administración se caracteriza por estructuras de jerarquía plana, utilizando equipos, redes, distintas fuentes de habilidad, el uso de pruebas, y un desarrollo profesional continuo. La toma de decisiones está enraizada dentro de las escuelas y la profesión.

3. Desescolarización

3.1 Redes – La insatisfacción con la provisión institucional y la demanda diversificada lleva a un abandono de las escuelas hacia una multitud de redes de enseñanza apoyado por unas Tecnologías de la Información y

la Comunicación poderosas y baratas. La autoridad llega a ser muy difusa, hay una gran reducción en infraestructuras públicas y lugares institucionales, y la distinción entre profesor, alumno y padre se deshace.

- 3.2 Extensión del modelo de mercado – Las características del mercado existentes en la enseñanza están muy extendidas. Muchos de los nuevos proveedores se sienten estimulados para entrar en el mercado del aprendizaje. Los indicadores, las medidas y los arreglos de acreditación empiezan a desplazar la monitorización pública y directa y la regulación del currículo. Hay un papel muy reducido para las autoridades de la enseñanza pública. Los estilos de gestión capitalistas se hacen prominentes.

¿Que piensan los líderes actuales y prospectivos en los centros de educación secundaria sobre la probabilidad y conveniencia de cada uno de estos escenarios en los próximos cinco a diez años? La siguiente gráfica (en la página siguiente) muestra las respuestas a estas preguntas de más de 100 alumnos posgraduados del curso de verano en Tasmania y 15 en British Columbia (BC) recientemente. Hay que fijarse en las altas puntuaciones y estrecha relación entre la probabilidad y la conveniencia de escenarios de centro social y organización de aprendizaje, pero existe una enorme diferencia entre la probabilidad (muy alta) y la conveniencia (muy baja) del escenario del sistema burocrático. Estos resultados apoyan la “edad de oro” de, pero énfasis en responsabilidad para, el liderazgo en la escuela secundaria. La muy alta probabilidad, pero muy baja conveniencia de la continuación de la burocracia debe ser de gran preocupación, sobre todo dado el análisis siguiente.

Acercándose al presente, la OECD (2005a) en su Reunión de Ejecutivos de la Educación (septiembre de 2005) identificó tres grandes asuntos de política que esperan tratar en los próximos 3-5 años como:

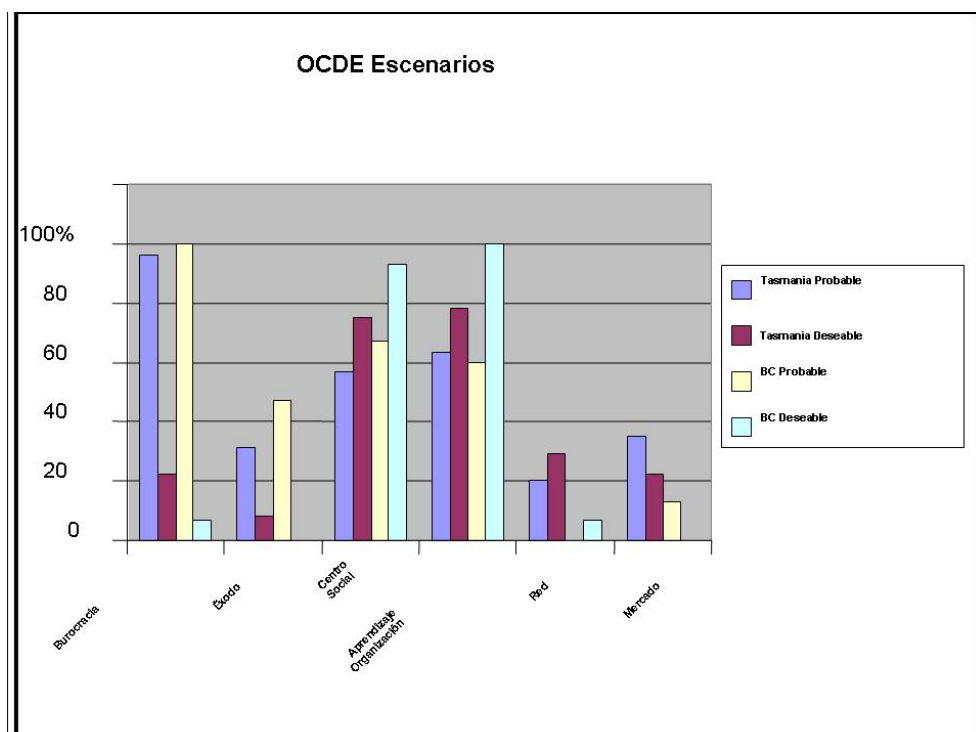
1. Calidad, equidad y eficacia;
2. Aprendizaje durante toda la vida y el reto del empleo; y,
3. Los retos de la globalización.

Asuntos sobre calidad incluyen enseñanza y aprendizaje individual, áreas de equidad como la inclusión y áreas de eficacia como la autonomía, la descentralización, la responsabilidad, los socios y el liderazgo. Asuntos relacionados con el aprendizaje durante toda la vida incluyen educación y formación vocacional y aprendizaje de adultos. Los temas relacionados con la globalización incluyen la enseñanza superior, la migración y las necesidades de una sociedad multicultural de conocimientos.

Como parte de la respuesta a estos tres temas, y siguiendo su reciente informe sobre como atraer, desarrollar y mantener profesores eficaces (OECD, 2005d), la OECD está desarrollando una actividad (OECD, 2005b: 3) cuyo objetivo es “promocionar los políticos con información y análisis para ayudarles en formular e implantar políticas que apoyan el desarrollo de líderes en los

colegios." Asuntos específicos para ser tratados en los informes de fondo de cada país para esta actividad incluyen:

1. Los retos que afrontan los líderes en las escuelas, incluyendo los cambios en las expectativas de la sociedad, innovaciones tecnológicas y pedagógicas y el número y calidad de los que entran en la profesión;
2. La división de responsabilidades entre varios niveles de gobierno en términos de distribución de recursos, desarrollo e implantación del currículum, empleo, entrada de alumnos y la responsabilidad de centro; y,
3. Redes de colaboración, incluyendo con otras escuelas y con la comunidad.



2.2. Reino Unido y Australia

Las cuestiones sobre la mejor dirección a seguir por el sistema escolar han dominado recientes debates sobre la educación en el Reino Unido. El informe verde "Todos los Niños Cuentan" (DfES, 2005) propone una visión del gobierno en el Reino Unido para una sociedad que asegura que los niños están sanos, se mantienen seguros, disfrutan de la vida y tienen éxito. La visión también quiere alumnos que pueden aportar una contribución positiva a la sociedad y a la economía. Las organizaciones involucradas en aportar servicios a los alumnos –desde hospitales y colegios, a policía y grupos de voluntarios–

tienen que relacionarse de una manera nueva, compartiendo información y trabajando juntos. Los niños y jóvenes, sobre todo en las escuelas secundarias, deben opinar mucho más sobre asuntos que les afectan como individuos y como colectivo.

"Todos los Niños Cuentan" ha sido seguido rápidamente por varias políticas que incluyen "Habilidades para la Vida", una estrategia que forma la base de todos los esfuerzos acometidos en el Departamento de Educación y Empleo. Las estrategias tienen como objetivo desarrollar las competencias que los individuos, las empresas y las comunidades necesitan, e implantarlas en todos los niveles del sistema educativo. Por ejemplo, recientemente el gobierno del Reino Unido presentó un plan detallado para promocionar una reforma radical en la Educación Secundaria. Publicando el "Plan de Implantación de 14-19", la Ministra de Educación Jacqui Smith (2005a) establece el propósito del Gobierno de asegurar que su post-16 tasa de participación sube desde el actual 75 al 90 por ciento antes de 2015 a través de: proporcionar más elección con 14 nuevos diplomas especializados, diseñados junto con empresarios, que combinan el desarrollo de nuevas competencias y la educación general; mejorar las asignaturas básicas a través del aprendizaje personalizado para alumnos; probando "habilidades funcionales" en la base de Inglés y Matemáticas, definidas junto con empresarios e instituciones de enseñanza superior; y, motivando los alumnos más brillantes a superarse.

Un debate importante está ocurriendo en el Reino Unido sobre la forma futura de los servicios públicos. Este debate transcurre dentro del abismo entre como funcionan las instituciones publicas y cómo las experimentan los usuarios. Por ejemplo, en el sector de la educación, Charles Leadbeater, (2004a, pp. 81, 83 y 90) ha dicho que las medidas de eficacia basadas en una nueva gestión publica y reflejadas en objetivos, tablas de clasificación de escuelas y regímenes de inspección puede haber mejorado aspectos del rendimiento en servicios públicos, pero el coste ha sido "hacer que los servicios públicos parezcan más como máquinas, más como una línea de producción produciendo material estandarizado". Está claro para las personas como Leadbeater que el Estado "no puede aportar soluciones colectivas desde arriba. Es demasiado grande y distante. El Estado sólo puede ayudar a crear productos públicos –como mejor educación– animando a que salgan desde dentro de la sociedad". En otras palabras, "para cambiar de un modelo donde el centro controla, inicia, planifica, instruye y sirve, a un modelo donde el centro gobierna a través de promocionar una autoevaluación y automejora cooperativa, crítica y honesta".

También se ha dicho (Leadbeater, 2004^a, 2004b) que los servicios públicos pueden ser mejorados centrándose en lo que llamamos 'personalización a través de participación'. Un servicio público personalizado puede tener cuatro significados diferentes:

1. Proporcionar a la sociedad un interfaz más amigable entre el usuario y los servicios existentes;
2. Proporcionar a los usuarios más protagonismo en el uso de los servicios una vez que tengan acceso a ellos;

3. Proporcionar a los usuarios más voz directa sobre como se gasta el dinero; y,
4. Los usuarios no son sólo clientes; también son co-diseñadores y co-productores de un servicio.

Dentro de dichos significados, usuarios dependientes llegan a ser consumidores y comisarios, luego co-diseñadores, co-productores y aportadores de soluciones. En las escuelas, los aprendices (alumnos y profesores) llegan a participar activamente y continuamente en el establecimiento de sus propias metas, diseñando sus propios objetivos y planes de aprendizaje, eligiendo entre un rango de diferentes maneras de aprender. Viajando por estos cuatro significados, el papel del profesional cambia también desde aportar soluciones para usuarios dependientes hasta diseñar ambientes, redes y plataformas a través de los cuales las personas juntas puedan inventar sus propias soluciones independientes e interdependientes.

Se cree que el “premio” de la personalización, o, para utilizar terminología de la OCDE, “enseñanza y aprendizaje individualizado”, es mayor conocimiento, participación, compromiso, responsabilidad y productividad. Entonces, la personalización puede ser interpretada como un proceso y un resultado de eficaces organizaciones publicas, incluidos los colegios.

Para ayudar con el cambio hacia la personalización, recientemente Jacqui Smith (2005b) presentó una política detallada llamada “La nueva relación con las escuelas”. En el fondo está la creencia existente de la necesidad de dar a las escuelas más independencia y flexibilidad. Los directores y sus consejos de administración tendrán la responsabilidad de manejar un presupuesto de tres años, traer los profesores adecuados y determinar el carácter de la escuela. Cada profesor tendrá medio día para planificar, preparar y asesorar, junto con más tiempo para centrarse en la enseñanza, con muchas de las tareas administrativas que hacían antes transferidas a empleados de apoyo. Desde 2006 cada centro de secundaria recibirá apoyo de un socio de mejora de la escuela. Estos profesionales con experiencia, normalmente directores de otras escuelas, ayudarán a las escuelas a utilizar sus puntos fuertes para progresar e identificar y tratar áreas para mejorar.

En el área de liderazgo en las escuelas, el Plan Corporativo (2005a) del Centro Nacional para Liderazgo (National College for School Leadership) (NCSL) 2005-08 contiene cuatro objetivos, que son:

1. Transformar el rendimiento y bienestar de los niños a través de liderazgo excelente en las escuelas utilizando programas de formación más flexibles y personalizados;
2. Desarrollar liderazgo dentro y más allá de las escuelas para incluir el sistema, la red, el asesor, la federación de escuelas, y líderes integrados en el centro de alumnos;
3. Prevenir insuficiencias, identificando y potenciando los líderes de mañana; y,
4. Crear con este propósito un Centro Nacional.

En Australia, la educación en las escuelas es fundamentalmente responsabilidad del Estado. Igual que en el Reino Unido, una tendencia educativa encontrada en la mayoría de los Estados tiene que ver con re-examinar el currículum. Por ejemplo, en Tasmania (Departamento de Educación de Tasmania, Tasmanian Department of Education, 2005) el marco de un nuevo currículum, los Aprendizajes básicos o clave, está siendo desarrollado e implantado. El objetivo del nuevo currículo es hacer la enseñanza más relevante para una sociedad de conocimientos, mejorar el aprendizaje en todas las áreas, desarrollar razonamiento de alto nivel, apoyar la transferencia del aprendizaje, y reducir los problemas de un programa con demasiados contenidos. Los Aprendizajes básicos, se desarrollan a través de un proceso de co-construcción con las personas más involucradas, están siendo guiados por un conjunto básico de valores, incluidos conectividad, resistencia, rendimiento, creatividad, integridad, responsabilidad y equidad. Los cinco Aprendizajes básicos identificados, y que ahora están siendo incluidos en la provisión educativa del Estado, son:

1. pensar,
2. comunicar,
3. responsabilidad social,
4. personal, y
5. mundos futuros.

A pesar de que la educación sea una responsabilidad de cada Estado en Australia, el gobierno central también pretende influir en la política educativa. Por ejemplo, el gobierno recientemente estableció Teaching Australia – Australian Institute for Teaching and School Leadership (Instituto Australiano de Liderazgo en la Enseñanza y en las Escuelas (TA). TA (2005) tiene cuatro principales objetivos:

1. Apoyar y promocionar la calidad de la enseñanza en las escuelas australianas;
2. Apoyar y promocionar la calidad del liderazgo en las escuelas;
3. Fortalecer la profesión docente; y,
4. Establecer una organización que funcione abiertamente, con colaboración, eficacia y ética.

Lo que es realmente importante de TA es que no está basado en la gestión pública, pero es una organización dirigida por y para la profesión.

En el área de liderazgo escolar, los proyectos de TA que ya están en marcha incluyen:

1. revisión y síntesis de la investigación sobre la enseñanza de calidad y liderazgo en el colegio;
2. un programa nacional de liderazgo escolar para dos cohortes de prominentes líderes escolares de todos los sectores. Consiste en 40 participantes en cada uno de los tres años. Aporta una formación profesional continua y personal a través de desarrollar un conocimiento

de las más recientes prácticas nacionales e internacionales en habilidades de liderazgo y construir la capacidad de liderar mejoras escolares;

3. una revisión de liderazgo y aprendizaje con tecnologías de la información, explorando como el liderazgo en el colegio puede mejor apoyar el uso de las nuevas tecnologías en las escuelas; y,
4. estándares para liderazgo, sus propósitos, aplicaciones, impacto, e implantación.

El Australian Council for Educational Research (Consejo Australiano de Investigación Educativa) (ACER, 2005) está desarrollando el proyecto Estándares para el liderazgo escolar. En su primer informe sobre asuntos y cuestionario consultivo se hace una fuerte diferenciación entre las responsabilidades profesionales y las de la administración en este área, con el énfasis dado a la profesión. Otra característica del material inicial es una comprensión de la relación esencial entre estándares y formación profesional de calidad y continuo.

Al final de 2005, el ACER también proporcionó un debate sobre liderazgo educativo para involucrados y expertos, para identificar actuales y emergentes asuntos en liderazgo educativo, incluida la identificación de prioridades nacionales para investigación en esta área. Los asuntos y prioridades identificados incluyen:

1. Actualizar los datos básicos profesionales sobre el sexo, la edad, etc., de los líderes escolares;
2. Identificar las causas del estrés y la salida prematura de líderes escolares y la eficacia de políticas y programas que intentan atraer, formar y mantener líderes en la educación;
3. Identificar los elementos críticos de la formación eficaz en liderazgo;
4. Examinar modelos de escuelas de contextos específicos y a través del liderazgo escolar; e,
5. Identificar las exigencias cambiantes del trabajo de líderes en las escuelas y las maneras en que afrontan estas demandas.

3. TRES IMPLICACIONES

Por lo menos tres claras implicaciones pueden ser identificadas de los desarrollos nacionales e internacionales descritos anteriormente. Empezando por el nivel más general, cuestionando qué tipo de educación sirve mejor a la sociedad ahora y en el futuro, por eso tratan el tema de cómo organizar mejor el sistema educativo para cumplir con las nuevas demandas, sobre todo en términos de su gobierno y liderazgo. Brevemente, las implicaciones tienen que ver con una ampliación de lo que cuenta como una buena educación, un buen gobierno y un buen liderazgo en el colegio.

3.1. Ampliando lo que cuenta como una buena educación

El rendimiento de los alumnos en una sociedad de conocimientos cada vez más se entiende de modo más amplio que lo estrictamente cognitivo/académico, más personalizado, e incluyendo calidad y equidad.

Las capacidades relacionadas con el aprendizaje durante toda la vida, el bienestar, la auto-estima y lo interpersonal son algunas de las áreas no académicas identificadas arriba. También lo son desarrollos como el currículo 'Aprendizajes básicos' del sistema educativo de Tasmania, con su énfasis en pensar, comunicar, responsabilidad social y personal y futuros mundiales. Por supuesto, este sentido más amplio del rendimiento del alumno, además de su medida e informe, será el enfoque para definir un buen centro de secundaria y su liderazgo.

De acuerdo con esta implicación, además de los resultados de personalización en las escuelas públicas, tenemos la investigación utilizando datos del estudio cohorte Británico, que siguió a todos los niños nacidos en el Reino Unido durante la primera semana de Abril 1970 y les examinó otra vez en 1975, 1980, 1986, 1991 y 1996. A la edad de 10 años en 1980, más de 12.000 alumnos hicieron pruebas de matemáticas y capacidad lectora y los atributos psicológicos de auto-estima y locus de control. Se preguntó a los profesores de los alumnos sobre sus atributos de comportamiento de desórdenes de comportamiento, relaciones con los compañeros, atención, y extraversión. En 1996, a la edad de 26 años, se recogió información sobre la titulación más alta obtenida, ingresos, y periodos de desempleo. El autor, Leon Feinstein, (1996), un economista, resume sus resultados de esta manera:

... atención en la escuela ha sido mostrada como un aspecto clave en la producción de capital humano, que influye también en los sueldos de las mujeres, incluso condicionando titulaciones. Los alumnos varones con altos niveles de desórdenes de comportamiento son mucho más propensos a experimentar desempleo, pero una alta auto-estima reducirá la probabilidad de que ese desempleo dure más de un año, y, para todos los varones, incrementa los sueldos. La medida del locus de control es un importante predictor de los sueldos de las mujeres. Buenas relaciones con los compañeros son importantes en el mercado laboral, especialmente para chicas, reduciendo las probabilidades de desempleo e incrementando los sueldos de las éstas...(p. 22)

[Estos resultados] sugieren fuertemente que se debe prestar más atención al comportamiento y desarrollo no académico de los alumnos como una manera de identificar futuras dificultades y oportunidades en el mercado laboral. También sugiere que la educación no deber ser evaluada solo basándose en la producción de la capacidad en matemáticas y lectura. (p. 20)

Como he mencionado anteriormente, la enseñanza personalizada es el tema "caliente" actualmente en la educación inglesa (Leadbeater, 2004a & b, 2005). El aprendizaje viene de una interacción en la cual los aprendices descubren por sí mismos, piensan en lo que han aprendido y como. Brevemente, el aprendizaje es co-creado. Pero apoyar este aprendizaje no será fácil. Las escuelas secundarias y sus líderes tendrán que reflexionar

radicalmente sobre su manera de funcionar. Muchas de las piezas básicas de la educación tradicional, la escuela, el grupo, la clase, la lección, la pizarra y el profesor delante de una clase de treinta niños, podrían ser vistos como obstáculos al aprendizaje personalizado. Todos los recursos disponibles para aprender –profesores, padres, ayudantes, compañeros, tecnología, tiempo y edificios– tendrán que ser utilizados con más flexibilidad que en el pasado. Como dice Charles Leadbeater (2005, p. 6), las escuelas secundarias actuales y sus líderes pueden no estar en la mejor posición para cumplir con estas nuevas demandas.

Nuestras extensas escuelas secundarias son unas de las últimas instituciones Fordistas, donde la gente en grandes números van a la misma hora, a trabajar en el mismo sitio, a un horario definido centralmente y anunciado por el sonido de una campana. En la mayoría del resto de la economía, las personas trabajan a horas diferentes en sitios diferentes muchas veces a distancia y a través de organizaciones conectadas mediante redes. En las últimas dos décadas, las organizaciones del sector privado han llegado a ser más porosas, las jerarquías de dirección se han hecho más planas, las prácticas del trabajo son más flexibles, las descripciones de los puestos más abiertas y las relaciones entre organizaciones, como proveedores y socios, más intensas. El colegio como entidad solitaria, una fábrica de aprendizaje, será una anomalía obvia en este panorama organizativo.

Una de las políticas de los ministros de educación de la OCDE identificada anteriormente se centraba en la globalización. Por lo menos, la globalización ha traído un incremento masivo en las comparaciones internacionales. En la educación, los resultados del programa para la evaluación internacional del alumno (PISA, Programme for International Student Assessment) de la OCDE actualmente domina estas comparaciones. Por ejemplo, en mi propio país, que ha puntuado en el grupo más alto de países en lectura, matemáticas y ciencias, una insatisfacción ha surgido sobre el rango de los resultados. PISA ha encontrado que tenemos calidad pero no necesariamente equidad –una realidad dura para un país que tiene una fuerte tradición de “dar una oportunidad a todos”. Otros países también están preocupados por esta desigualdad creciente. Por ejemplo, basado en los siguientes tipos de datos (ver página siguiente) que diferencian los resultados PISA para alumnos blancos, hispanos y afroamericanos, en los EE.UU. encontramos un creciente número de publicaciones pidiendo que los líderes en educación hagan algo sobre la ‘vergüenza’ que los resultados han revelado (ver por ejemplo, el artículo de David Berliner 2005 “Our impoverished view of educational reform” y el libro de Jonathan Kozol 2005 “*The shame of the nation*”).

Otra área que amplía lo que cuenta como una buena educación secundaria está relacionada con la responsabilidad del centro educativo de construir capital social comunitario, sobre todo en áreas rurales y centros de las ciudades con mucha pobreza. Mientras hay una larga tradición de investigación en el área escuela–comunidad, éste suele ser unidireccional, concentrándose en lo que la comunidad puede hacer para la escuela, en lugar de ser multidireccional. Sin embargo las escuelas juegan un papel importante en fortalecer

enlaces dentro de sus comunidades aportando oportunidades para la interacción y establecimientos de redes, lo cual contribuye al bienestar y cohesión social de la comunidad. La relación estrecha entre la supervivencia y desarrollo de las escuelas y sus comunidades ha sido demostrada por un gran número de investigadores (Jolly & Deloney 1996), quienes aportan pruebas, como por ejemplo, de que muchas comunidades rurales no han sido viables después de perder sus escuelas.

Ranking y Puntuaciones en Matemáticas (media 500) de PISA 2000 (Lemke <i>et al.</i> , 2001)		
Clasif.	País	puntuación
1.	Japón	557
2.	Corea	547
3.	Nueva Zelanda	537
4.	Finlandia	536
5.	Australia	533
5.	Canada	533
7.	US (blancos)	530
19.	US (promedio)	493
28.	US (hispanos)	437
29.	US (Africanos)	423

Un proyecto Australiano de investigación (Kilpatrick *et al.*, 2001) confirma esta importancia. El proyecto examinó el grado y naturaleza de la contribución de las escuelas rurales al desarrollo de sus comunidades, más allá de maneras tradicionales de educar a los jóvenes y de cómo el liderazgo influyó en el proceso. Kilpatrick *et al.* (2001) encontró que los acuerdos entre escuelas y comunidades rurales aportaron una variedad de resultados positivos para los jóvenes y para la comunidad, incluidos una provisión para formación que cumple con las necesidades del alumno y de la comunidad, mayor retención en el colegio y en la comunidad y resultados positivos relacionados con el medio ambiente, la cultura, el ocio y la economía. Mientras estos resultados tangibles son importantes para sostener a muchas pequeñas comunidades rurales, el resultado potencialmente más valioso fue la mayor capacidad individual y colectiva de influir en sus propios futuros.

Se encontró que el liderazgo eficaz para acuerdos escuela-comunidad era un proceso colectivo que consistía en cinco fases: motivación, iniciación, desarrollo, mantenimiento y sostenibilidad. Además, Kilpatrick *et al.* (2001) encontraron 12 indicadores de acuerdos eficaces entre escuela y comunidad. Entre estos indicadores destaca la importancia de actividades colectivas de aprendizaje, incluyendo trabajo en equipo y construcción de redes, en otras palabras, enlazando capital social.

Los indicadores son mayoritariamente secuenciales en el sentido de que los indicadores posteriores se construyen sobre los anteriores:

- Los directores escolares están comprometidos a promocionar más integración entre escuela y comunidad;

- La escuela tiene profundos conocimientos de la comunidad y los recursos disponibles;
- La escuela busca activamente oportunidades para involucrar a todos los sectores de la comunidad, incluidos los que cruzan fronteras y los que normalmente no tendrían contacto con la escuela;
- La escuela tiene un alto nivel de sensibilidad hacia el valor e importancia de los acuerdos escuela– comunidad de buenas relaciones públicas;
- Los directores escolares muestran un estilo de liderazgo de cambio que da poder a otros dentro de la escuela y la comunidad y facilita una visión colectiva;
- La escuela y la comunidad tienen acceso a y utilizan redes extensivas internas y externas;
- La escuela y la comunidad comparten una visión de futuro, centrada en sus jóvenes;
- La escuela y la comunidad están abiertos a nuevas ideas, dispuestos a correr riesgos y dispuestos a moldear oportunidades que se ajusten a su visión;
- La escuela y la comunidad juntos juegan un papel activo, lleno de sentido y propósito en la toma de decisiones en la escuela;
- La escuela y la comunidad valoran las habilidades de todos en contribuir al aprendizaje de todos;
- Se ve el liderazgo en la colaboración entre escuela–comunidad como la responsabilidad colectiva de la escuela y la comunidad; y,
- El personal de la escuela y la comunidad ven a la escuela como un centro de aprendizaje para toda la comunidad que aglutina los recursos físicos, humanos y de capital social.

La importancia de que los centros educativos de secundaria ayuden a su comunidad en el desarrollo de capital social es alta, sobre todo cuando, como resultado, la comunidad es capaz de influir en su propio futuro. Pero hay retos. Estos retos incluyen cambiar de una estructura más libre y relaciones informales en las primeras fases, a una estructura más rígida y relaciones más formalizadas en la posterior planificación y entrega, la necesidad para distintos papeles de liderazgo en distintas fases y para que el liderazgo sea cada vez más distribuido. Como señalaron Henton, et al (1995) no parece probable que una persona tenga habilidades en todos los papeles.

3.2. Ampliando lo que cuenta como buen gobierno

La UNESCO (2005) informa que la descentralización no solo lleva a un cambio de paradigma en la gestión pública sino que además aporta a los ciudadanos herramientas de participación social. Concretamente, en la educación los resultados de PISA 2000 (2005c, p. 90) de la OCDE muestran que “en aquellos países en que los directores informan, como promedio, grados más altos de autonomía en aspectos clave de la gestión de la escuela, el rendimiento medio de las escuelas en lectura suele ser más alto.” Aunque esta investigación de la OCDE, la anterior documentación de la política educativa del Reino Unido y muchas más investigaciones (Mulford 2003a y b) han identificado la importancia de la autonomía de la escuela para mejorar los resultados, ahora

hay un creciente interés en redes de colaboración. Estas dos áreas, autonomía y colaboración, ampliando lo que cuenta como buen gobierno, van más allá del enfoque tradicional de burocracia vertical, podrían ser consideradas excluyentes entre sí. Sin embargo, yo sugeriría que no existe necesariamente conflicto, porque la autonomía puede ser un requisito necesario para ser un miembro eficaz de una red de colaboración.

Es posible que los nuevos mecanismos de responsabilidad en la gestión pública, como pueden ser tests y objetivos, están llegando al límite de su potencial, y la próxima fase de la reforma educativa requerirá nuevas maneras de aportar excelencia y equidad. Las redes entre escuelas podrían ser la mejor manera que tenemos hoy en día de crear y apoyar esta expectativa. Charles Leadbeater (2005, p. 6), por ejemplo, dice que el aprendizaje personalizado “solo será realidad cuando las escuelas estén integradas en redes, colaborando no solo con otras escuelas, sino también con familias, grupos comunitarios y otras agencias públicas”. Las relaciones con los escenarios de la OCDE para el futuro de la educación, sobre todo las escuelas como centros sociales y organizaciones que aprenden, se deberían tener en cuenta.

Posiblemente una de las redes entre escuelas con más fondos y más continuidad, The Network Learning Group (NLG) con su centro en el NCSL del Reino Unido, resume su aprendizaje sobre las ventajas de redes comparadas con las organizaciones diseñadas con una jerarquía tradicional (NCSL, 2005b, p. 4). Estas redes tienen un mayor grado de intercambio, diversidad, flexibilidad, creatividad, asumir riesgos, incremento de conocimientos del profesorado y oportunidades de aprendizaje disponibles para los alumnos y una mejor relación entre profesor y alumno. El NLG señala que mientras no hay un plano para una red eficaz, es posible identificar factores que las redes, con éxito, tienen en común. Todos estos factores tienen claras implicaciones para el liderazgo en las escuelas. Las redes eficaces:

1. Diseñan alrededor de una idea interesante o de un propósito y una forma y estructura apropiada;
2. Se centran en el aprendizaje del alumno;
3. Crean nuevas oportunidades para el aprendizaje del adulto; y,
4. Planifican y tienen un liderazgo y una dirección con dedicación.

Pero Charles Leadbeater (2005, p. 22) avisa que la colaboración necesaria para redes eficaces “puede ser impedida por la regulación, inspección y sistemas de financiación que animan a los colegios a pensar en ellos mismos como unidades autónomas que funcionan solas”. Ben Levin (NCSL, 2005b, p. 6) está de acuerdo, señalando que “hay tensiones inevitables entre la idea de redes de aprendizaje, las cuales están basadas en ideas de construir capacidad como una clave para la reforma, y ... reformar a través de un mandato de la política central.” De hecho, Edith Rusch (2005) concluye que las redes no pueden ser controladas por el sistema formal. Ella cuestiona el papel del distrito en redes escolares eficaces, identificando ideas institucionales que compiten entre lo que probablemente será requerido por las redes y lo requerido por el distrito:

1. Las estructuras parecen maleables en las redes pero fijas y jerárquicas en los distritos.
2. El conflicto es abierto y valioso en las redes mientras suele ser oculto y temido en los distritos.
3. La comunicación es abierta y sin límites en las redes pero cerrada y controlada en los distritos.
4. El liderazgo suele ser fluido en las redes mientras es jerárquico y por asignación en los distritos.
5. Las relaciones son igualitarias en las redes pero meritarias en los distritos.
6. Y, finalmente, en las redes el conocimiento y el poder está basado en la investigación, y el aprendizaje está valorado, mientras en el distrito se valora la pericia y los conocimientos.

Como sugiere Ben Levin (NCSL, 2005b, pp. 7-8), en la situación en la que existe la necesidad de reconciliar las redes y la política central y "La política central y las redes de aprendizaje podrían en realidad complementarse, juntando fuerzas diferentes pero igualmente necesarias mientras que cada uno controla los excesos del otro". Las redes necesitan evitar "lloriqueos o auto-complacencia en lugar de acción", demostrando públicamente que su trabajo está relacionado con los principales objetivos de la política central y que están haciendo progresos importantes a través de evidencias basadas en los resultados de los alumnos (en su sentido más amplio). Por otro lado, los managers de la política central necesitan trabajar con las redes "como una manera de generar la capacidad local y compromiso con la mejora educativa" y "aportar un grado bastante alto de autonomía local y flexibilidad en la implantación de la política para permitir que las redes de aprendizaje sean aliadas importantes en prioridades claves". En resumen, las redes "deben que tener la capacidad de ser críticas con las directrices de la política central".

3.3. Ampliando lo que cuenta como buen liderazgo

Como sociedad sufrimos de la ausencia de la buena educación: prosperamos con su presencia. Por eso, en este momento crucial de nuestra historia, la resistencia a la reforma educativa dañaría no solo nuestros centros de secundaria sino también nuestra sociedad. Las actuales sociedades de conocimiento, basadas en la creatividad e ingenuidad resultando de la inteligencia individual y colectiva (la implicación de ampliar lo que cuenta como buena educación), primero requiere la construcción de comunidades fuertes (la implicación de ampliar lo que cuenta como buen gobierno). Los líderes de los centros juegan un papel importante en desarrollar y mantener comunidades fuertes.

Sobre desarrollar y mantener comunidades fuertes, Tim Waters y Sally Grubb (2004, p. 9) señalan que lo que funciona cuando se lidera cambios con implicaciones de primer orden (una extensión del pasado, dentro de los paradigmas existentes e implantado con los conocimientos y las habilidades existentes) puede no ser eficaz para liderar cambios con implicaciones de

segundo orden (cambios que rompen con el pasado, están en conflicto con perspectivas actuales y requieren nuevos conocimientos y habilidades). Cambios de segundo orden “pueden ser difícilmente llevados a cabo solo por el director, dada la naturaleza y estrés asociados con estos cambios”. Esto, creo, es el argumento implícito en el anterior material para un mayor énfasis en el liderazgo distribuido en las escuelas.

Además de la necesidad de ampliar el concepto de buen liderazgo para cambios de segundo orden, el liderazgo está visto cada vez más como algo que se extiende más allá de la escuela, al sistema, las redes, los asesores, las federaciones de escuelas y los líderes en centros integrados. Los conceptos que están ganando mayor atención incluyen codirección, asociarse con otra escuela (como de primaria/secundaria o con éxito/con problemas), redes/grupos de escuelas y liderazgo dentro y a través de estas redes, líder asesor, líder sistema/Departamento, y ‘todo el gobierno’ o a través del líder del Departamento (por ejemplo, servicios de menores). En el Reino Unido, por ejemplo, las escuelas que están fallando a sus alumnos han sido transformados por un liderazgo excelente y el apoyo de otra escuela de alta capacidad.

Como muchos sistemas educativos ahora tienen una falta de candidatos de calidad para posiciones de liderazgo escolar, hay un riesgo de que estos criterios cambiantes para su selección pueden no ser seguidos. Puede que sigan utilizando criterios del sistema burocrático y de la nueva gestión pública. Además, si el modelo actual de selección continua, o sea, una vez asignado en una posición de director, siempre un director, entonces muchos nuevos elegidos van a estar en su posición de liderazgo durante mucho tiempo. Esta situación aporta otro motivo más para ampliar los planes de sucesión para incluir una visión más amplia de liderazgo escolar.

¿Cómo cuadran estos acontecimientos, ampliando lo que cuenta como buena educación, buen gobierno y buen liderazgo, con revisiones recientes de la literatura que examina lo que ya sabemos sobre liderazgo en los colegios?

4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS EFECTOS DE LIDERAZGO EN LOS COLEGIOS

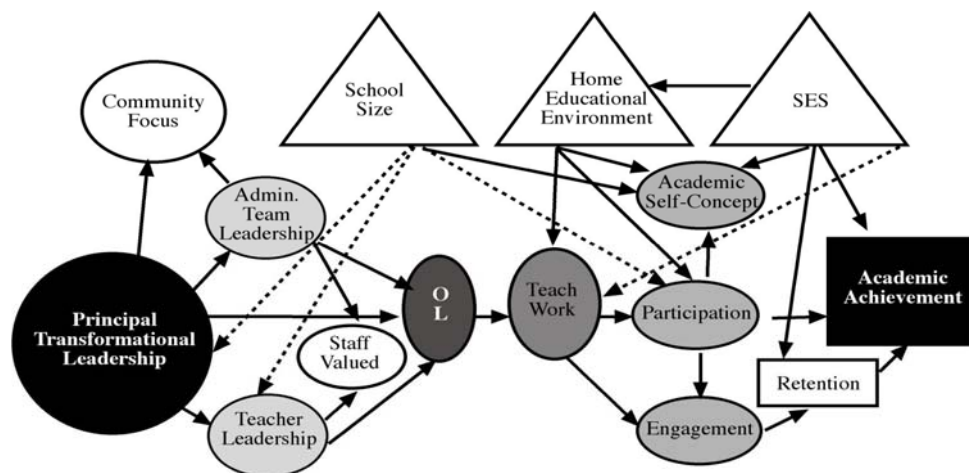
Aquí ayuda el trabajo extenso de Ken Leithwood y su grupo basado sobre todo en la investigación en Norte América (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood *et al.*, 2004; Leithwood & Day, próximamente). Estos investigadores concluyen que:

1. Dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, 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 en que 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 su más reciente revisión de la investigación sobre liderazgo transformador en las escuelas llevado a cabo entre 1996 y 2005, Ken Leithwood y Doris Jantzi (2005) confirman tres de sus cuatro conjuntos de prácticas transformadoras de liderazgo de ayudar a la gente, poner directrices y rediseñar la organización. Además, concluyen que las evidencias sobre los efectos de liderazgo transformador en la eficacia de la organización, los resultados de los alumnos y el compromiso de éstos en la escuela son positivas todas (aunque con cantidades decrecientes de evidencia cuando uno se mueve por las tres áreas). Ellos creen que estas conclusiones justifican el actual interés en el área, pero sugieren que para que este campo avance hay una necesidad de identificar y tener más en cuenta las variables antecedentes (es decir, rasgos individuales, experiencias de formación profesional), moderadores (por ejemplo, historial de la familia) y mediadores (por ejemplo, la cultura del colegio) a través del tiempo en distintos contextos.

Tal y como se muestra en la siguiente figura, otras evidencias de la investigación internacional (vid., Mulford, 2003a y b) responden a esta demanda para una explicación más compleja.



La investigación sobre el Liderazgo para el Aprendizaje Organizativo y Resultados de los Alumnos (LOLSO) muestra que el liderazgo que tiene resultados positivos está basado en la posición (director) y además es distribuido (equipo de administración y profesores). Pero los dos están relacionados solo indirectamente con los resultados de los alumnos. El

aprendizaje organizativo, o eficacia colectiva del profesorado, que tiene tres fases de desarrollo (un clima de confianza y colaboración, una misión compartida y monitorizada y la toma de iniciativas y riesgos), apoyado por una formación profesional apropiada, es la variable que interviene entre liderazgo y el trabajo del profesor y después los resultados de los alumnos. En otras palabras, el liderazgo contribuye al Aprendizaje Organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del colegio – enseñar y aprender. Afecta a la manera en que los alumnos perciben como los profesores organizan y llevan a cabo su enseñanza, y sus interacciones educativas con, y expectativas para, sus alumnos. Las percepciones positivas de los alumnos del trabajo de los profesores promueve directamente su participación en la escuela, su auto-concepto académico y su compromiso con la escuela. La participación de los alumnos está directamente relacionada y el compromiso de los alumnos está indirectamente relacionado (a través de no retención) con el rendimiento académico. El tamaño de la escuela está negativamente relacionado, y el nivel socio-económico y, especialmente, el ambiente educativo entre casa y colegio están positivamente relacionados con estas relaciones.

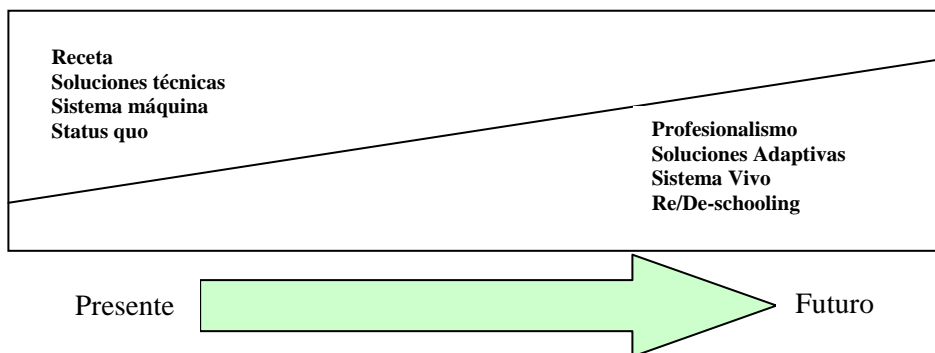
5. RESUMEN Y CONCLUSIÓN

Este trabajo ha identificado algunos desarrollos internacionales en el contexto de la política en la educación y el liderazgo en las escuelas secundarias. Primero, se centró en el trabajo que emana de la OCDE y, después, de desarrollos recientes en el Reino Unido y Australia. Todo empezó, en su nivel más general, cuestionando qué tipo de educación sirve mejor a la sociedad hoy en día y en el futuro. Después se preguntó sobre cómo organizar mejor el sistema educativo para cumplir con las nuevas demandas, especialmente en términos de su gobierno y liderazgo. Se identificó tres áreas claras de este trabajo que tienen que ver con una ampliación de lo que cuenta como una buena educación, buen gobierno y buen liderazgo. En un segundo enfoque se han descrito recientes revisiones de la investigación sobre los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje del alumno, encontrando que la investigación está de acuerdo con estos desarrollos internacionales y nacionales, y también sugiriendo nuevas direcciones futuras para un liderazgo eficaz en la escuela.

Creo que los desarrollos internacionales y nacionales pueden ser resumidos de la siguiente manera (ver página siguiente), empleando un modelo de desarrollo que indica el movimiento desde la situación actual (a la izquierda) hacia el futuro (a la derecha).

Resumiendo este tipo de cambio sísmico aún más, Ken Leithwood y Christopher Day (en preparación) nos avisan de que Margaret Wheatley, más recientemente en su libro *Finding Our Way: Leadership For An Uncertain Time* (2005), emplea dos metáforas competidoras (“organizaciones como máquinas” y “organizaciones como sistemas vivos”) para explicar organizaciones y líderes que difieren radicalmente en su funcionamiento y resultados. Una descripción de la organización como sistema vivo se parece mucho a los informes sobre las escuelas como organizaciones que aprenden (Mulford, 2003a y b) y las escuelas

de la OECD como centros sociales y organizaciones de aprendizaje. Nuestro proyecto de investigación actual, utilizando ocho países, sobre una dirección con éxito (ver, por ejemplo, la edición entera 43(6) 2005 del *Journal of Educational Administration* y el libro próximo editado por by Ken Leithwood y Christopher Day) sugiere que los directores con éxito pensaban en sus organizaciones como sistemas vivos, y no como máquinas (Leithwood & Day, próximamente). Ellos añaden que si la organización necesita "grasa", esa grasa sería la aplicación de una mayor confianza mutua, en lugar de más política y regulación.



Sociedad:			
. Tipo	Industrial	Conocimiento	
. Cambio	Dentro de los conocimientos, habilidades, Fuera de los conocimientos existentes, paradigmas (adaptativos)		
Colegio:			
. Sistema	Máquina	Vivo	
. Currículum	Estrecho, académico, mandado	Amplio, incluido no-académico y capital social, co-construido	
. Organización colegios)	Jerárquica	Autónomo	En Redes (dentro de y entre)
	Fijo	Flexible	
. Enfoque Sistema & colegio	Colegio & Colegio, sistema y comunidades comunidad		
	Calidad		Calidad y equidad
. Alumnos	consumidores Dependientes		Co-diseñadores, productores, asesores
. Profesores	Consumidores Dependientes		Co-diseñadores, productores, asesores
Aportar soluciones	Diseñar ambientes, redes, plataformas		
Líder:			
. Influencia	Directo, de arriba, abajo		Indirecto, distribuido
	Simple		Complejo
Etc ...			

Concluyendo, uniendo principalmente el trabajo norteamericano de Leithwood *et al* con otros desarrollos internacionales y nacionales descritos anteriormente, creo que tres elementos importantes, secuenciales y alineados emergen como una dirección hacia delante en una mejora de los centros de secundaria. Los líderes eficaces en los centros de secundaria tienen un papel importante que jugar en cada uno de estos elementos. La presión actual de llevar a cabo cambios, especialmente mientras se acepta la responsabilidad de

una manera prescrita, técnica y mecánica, no es el primero de estos elementos (Mulford, 2003a & en prensa). De hecho, la formación de capital social resulta ser mucho más importante para un liderazgo eficaz en los colegios secundarios que el gobierno o la gestión.

1. El primer elemento está relacionado con la **comunidad**, cómo se comunica con las personas y cómo son tratadas. El éxito es más probable cuando las personas actúan en lugar de reaccionar, se sienten capacitadas, están involucradas en la toma de decisiones a través de una estructura transparente que facilita y apoya, reciben confianza, respeto y ánimos y son valoradas (personalización a través de la participación).
2. El segundo elemento tiene que ver con una **comunidad profesional**. Una comunidad profesional comparte las normas y los valores, incluido el reconocimiento de diferencias y diversidad, un enfoque sobre la implantación y continua mejora del aprendizaje en su sentido más amplio (más allá del cognitivo/académico) para todos los alumnos (calidad y equidad), desprivatización de la práctica, colaboración, y una fuerte responsabilidad, a través de un dialogo reflexivo y crítico, especialmente cuando está basado en resultados probados de los alumnos. Una comunidad profesional es autónoma; tiene una identidad sólida basada en la pericia.
3. El elemento final está relacionado con una **comunidad de aprendizaje profesional** donde hay una presencia de una capacidad para cambiar, aprender e innovar (moviéndose desde una dependencia burocrática hacia una autonomía profesional y de la escuela hacia redes de colaboración) en un mundo global. Una manera de facilitar el aprendizaje es a través de un mayor uso de redes.

Cada elemento y cada transición entre ellos está facilitado por un programa de formación profesional que es apropiado, diferenciado, continuo, cuidadoso y relevante.

Referencias

- ACER. (2005). <http://www.acer.edu.au/>
- Berliner, D. (2005). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*. <http://www.terecord.org>
- DfES. (2005). <http://www.everychildmatters.gov.uk/aims/>
- Feinstein, L. (2000) The Relative Economic Importance of Academic, Psychological and Behavioural Attributes Developed in Childhood. London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science, University of London. <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0443.pdf>
- Henton, D., Melville, J. & Walesh, K. (1997). *Grassroots leaders for a new economy: How civic entrepreneurs are building prosperous communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I., and Prescott, L. (2001). More than education: Leadership for rural school-community partnerships. Canberra: Rural Industries Research and Development Corporation. <http://rirdc.gov.au/reports/HCC/02-055sum.html>
- Kozol, J. (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Random House.

- Leadbeater, C. (2004a) Learning about personalisation: How can we put the learning at the heart of the education system? London: UK Department for Education and Skills. www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit
- Leadbeater, C. (2004b) Personalisation through participation. London: Demos. www.demos.co.uk
- Leadbeater, C. (2005). The shape of things to come. London: DFES Innovation Unit. www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit
- Leithwood, K., & Day, C. (forthcoming). (eds). *Making a difference: Successful school leadership in eight countries*. Boston: Springer.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research. Paper presented at AERA, Montreal.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003) What do we already know about successful school leadership? Paper presented at AERA, Chicago.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. N.Y.: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/WF/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationalLeadership/Documents/HowLeadershipInfluencesStudentLearningES.htm>
- Lemke, M., et al. (2001). Outcomes of learning. Washington, DC: US Department of Education, National Centre for Education Statistics.
- Mulford, B. (2003a), School Leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Commissioned paper by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf>
- Mulford, B. (2003b). The role of school leadership in attracting and retaining teachers and promoting innovative schools and students. Commissioned paper by the Commonwealth Department of Education Science and Training for their "Review of Teaching and Teacher Education". <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/161EEEC9-713A-40CD-9E87-2E5ACA1E19A3/1661/leadership.pdf>
- Mulford, B. (2005). Accountability policies and their effects. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone. (eds). *International Handbook of Educational Policy* (London: Springer). Pp. 281-294.
- Mulford, B. (in press a). Overview of Research on Australian Educational Leadership 2001-2005. *Australian Journal of Education*.
- Mulford, B. (in press b). The challenge of building social capital in professional learning communities. In L. Stoll, & K. Seashore Louis. (eds). *Professional learning communities: Divergence, detail and difficulties*. London: Open University Press/McGraw Hill.
- NCSL, (2005a). Corporate Plan 2005-08: Summary. http://www.ncsl.org.uk/media/9E1/EA/543_Mini_AW1.pdf
- NCSL. (2005b). International perspectives on networked learning. www.ncsl.org.uk/nlc
- OECD, (2001). What schools for the future? Paris: OECD. http://www.oecd.org/document/34/0,2340,en_2649_34859774_35413922_1_1_1_1_00.html
- OECD, (2005a). Emerging Education Policy Issues in OECD Countries – Meeting of OECD Education Chief Executives. http://www.oecd/document/10/0,2340,en_2649_33723_35378698_1_1_1_1_00.html
- OECD. (2005b). Improving School Leadership: Guidelines for Country Participation. Paris: OECD Directorate of Education.
- OECD. (2005c). *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000*. Paris: OECD. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>
- OECD. (2005d). *Teaches Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.

- http://www.oecd.org/document/9/0,2340,en_2649_34521_11969545_1_1_1_1,00.html
- Rusch, E. (2005). Institutional barriers to organisational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), pp. 83-120.
- Smith, J. (14/12/2005a). http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2005_0157
- Smith, J. (13/10/2005b). <http://www.dfes.gov.uk/speeches/>
- Teaching Australia. (2005). <http://www.teachingaustralia.edu.au/>
- Tasmanian Department of Education. <http://www.education.tas.gov.au>
- UNESCO. (2005). Decentralisation in education: National policies and practices. Paris: UNESCO. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=44937&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Waters, T., Grubb, S. (2004). *The leadership we need*. Aurora, COL: McRel. <http://www.mcrel.org>
- Wheatley, M. (2005). *Finding our way: Leadership for an uncertain time*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
-

NOTA BIOGRÁFICA

BILL MULFORD es Catedrático y Director de Investigación, Grupo de Investigación sobre Liderazgo para el Aprendizaje, Facultad de Educación, Universidad de Tasmania, Hobart, Tasmania. También es Profesor visitante honorario del National College of School Leadership, Nottingham, UK. Mulford es reconocido internacionalmente como un profundo conocedor e investigador con numerosas publicaciones en las áreas de liderazgo educativo, cambio educativo y eficacia escolar y mejora. Primero docente, director de centros, asistente director de educación, decano de la Facultad y presidente de un senado académico universitario, tiene alta legitimidad dentro de la profesión y de las universidades. Asesor en numerosos Estados y Departamentos de Educación, y consultor de organismos internacionales como la OCDE, UNESCO o el Banco Asiático del Desarrollo. Es miembro del International Successful School Principals Research Project y del International Leadership in Education Research Network. Recientemente terminó su informe de la OCDE y el trabajo comisionado por el Gobierno australiano sobre el liderazgo. Ha sido invitado por la editorial Elsevier para ser el editor de la sección sobre "Leadership and Management" en la próxima International Encyclopedia of Education.