

---

## CONFIANZA. UN PATRÓN EMERGENTE DE DESARROLLO Y MEJORA DE LA ESCUELA

Julián López Yáñez \*

**SÍNTESIS:** Este artículo señala que una característica fundamental de los centros que desarrollan procesos de innovación, concretamente de aquellos que consiguen articular procesos de desarrollo y mejora institucional a lo largo del tiempo, es que parecen configurarse en torno a lo que llamaremos aquí una *lógica de la confianza*. Nuestro propósito será develar los diferentes caminos por los que se consigue articular esa lógica, para lo cual nos apoyaremos en una investigación de estudio de caso múltiple en la que participaron diez centros reconocidos como innovadores en su comunidad. Algunos de los resultados más relevantes de dicha investigación, así como la metodología utilizada para llegar hasta ellos, serán descritos en el trabajo y discutidos a la luz de la literatura sobre la confianza en las organizaciones, los procesos de aprendizaje y conocimiento institucionales generados por las comunidades de práctica y la innovación en las organizaciones educativas. Intentaremos demostrar que la confianza es un constructo adecuado para comprender el alcance, así como las limitaciones, de los procesos de innovación hallados en los centros de nuestro estudio.

**Palabras clave:** confianza; mejora de la escuela; comunidades de práctica; sostenibilidad.

### **CONFIANÇA. UM PADRÃO EMERGENTE DE DESENVOLVIMENTO E MELHORIA DA ESCOLA**

**SÍNTESIS:** Este artigo assinala que uma característica fundamental dos centros que desenvolvem processos de inovação, concretamente aqueles que conseguem articular processos de desenvolvimento e melhoria institucional ao longo do tempo, é que parecem configurar-se em torno ao que chamaremos aqui uma *lógica da confiança*. Nosso propósito será desvelar os diferentes caminhos pelos quais se consegue articular essa lógica, para o qual nos apoiaremos em uma pesquisa de estudo de caso múltiplo em que participaram dez centros reconhecidos como inovadores em sua comunidade. Alguns dos resultados mais relevantes desta pesquisa, assim como a metodologia utilizada para chegar até eles, serão descritos no trabalho e discutidos à luz da literatura sobre a confiança nas

---

\* Profesor Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España.

*organizações, os processos de aprendizagem e os conhecimentos institucionais gerados pelas comunidades de prática e a inovação nas organizações educativas. Tentaremos demonstrar que a confiança é um constructo adequado para compreender o alcance, assim como as limitações dos processos de inovação encontrados nos centros de nosso estudo.*

*Palavras-chave: confiança; melhoria da escola; comunidades de prática; sustentabilidade.*

**TRUST: AN EMERGENT PATTERN OF SCHOOL DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT**

*ABSTRACT: This article points out that a fundamental trait of the schools that develop innovation processes, specifically those that achieve coordination between development and long term institutional improvement, is that they seem to be based on what we will hereon call «logics of trust». Our goal is to unveil different roads that lead to these logics. With this purpose, we will resort to a multiple case study in which participated ten schools acknowledged for being innovative among their communities. In this paper we will describe some of the most relevant results produced by the above mentioned research along with the methodology used. We will also discuss them considering the literature about the following items: trust in organizations; learning processes and institutional knowledge produced by communities of practices; and innovation in educative organizations. We will try to prove that trust is an appropriate construct to understand the scope and the limitations of the innovation processes found in the schools of our research.*

*Keywords: trust; school improvement; communities of practice; sustainability.*

## 1. HACIA UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA DE LA MEJORA ESCOLAR

La teoría de la organización ha estado explorando en los últimos años diferentes fórmulas conceptuales para lograr una adecuada comprensión de la acción colectiva o social en las organizaciones. Era esta, sin duda, una deuda intelectual de una disciplina marcada, prácticamente desde sus inicios, por las perspectivas racionalistas y burocráticas que enfatizaban la acción individual de los líderes, la planificación y el control formal. Desde las perspectivas actuales, sin embargo, las organizaciones se contemplan:

- Como culturas (p. ej. MASLOWSKI, 2006, pp. 6-35); esto es, como universos de significados en alguna medida compartidos en el interior de redes sociales que, además, están inevitablemente atravesadas por relaciones de poder.

- Como sistemas de actividad (ENGESTRÖM, 2007, pp. 41-54) que generan aprendizaje y conocimiento genuinamente sociales (SPENDER, 1996a, pp. 45-62; 1996b, pp. 63-78; ARAUJO, 1998, pp. 317-336; COOK y YANOW, 1999; EASTERBY-SMITH y ARAUJO, 1999, pp. 1-21; TSOUKAS, 2002; CLEGG, KORNBERGER y RHODES, 2005, pp. 147-167). La metáfora del aprendizaje organizativo sugiere que el aprendizaje humano es indisociable de la práctica social donde se desarrolla. Por tanto, en todos los procesos organizativos hay aprendizaje (LEITHWOOD, JANTZI y STEINBACH, 1998, pp. 67-90). Aprendemos haciendo con otros y esa actividad genera un conocimiento inscrito en la forma que adoptan esas prácticas, así como las rutinas y herramientas de las que se valen (GHERARDI, 2000, pp. 211-223; 2001, pp. 131-139; 2006; GHERARDI y NICOLINI, 2003, pp. 35-60; NICOLINI, GHERARDI y YANOW, 2003, pp. 3-31).
- Como comunidades de práctica (WENGER, 1998; STRIKE, 2000, pp. 617-642; FURMAN, 2004, pp. 215-235; STOLL y OTROS, 2006, pp. 221-258). Como plantea Wenger (1998, p. 273), las comunidades organizan y estructuran el aprendizaje de los sujetos, por lo que ya no es posible concebirlo como un fenómeno que reside exclusivamente en las mentes de estos. Además, el aprendizaje no tiene que ver solo con conocimientos codificados o habilidades, sino también con la construcción de la identidad. Tanto los individuos como las organizaciones aprenden a *ser* al mismo tiempo que a *hacer*.

Muchas de las nuevas ideas mantienen una fuerte relación con la imagen de la organización como comunidad (VOULALAS y SHARPE, 2005, pp. 187-208; STOLL y OTROS, 2006, pp. 221-258), no hasta el punto de sustituir organización por comunidad como planteó Sergiovanni (1993), pero sí hasta el de transformar nuestras concepciones sobre los procesos organizativos: el liderazgo, la colaboración docente, el aprendizaje, el desarrollo profesional o los procesos de cambio (LOUIS, 1994, pp. 1-22). Muchos autores han utilizado el concepto de comunidad como una síntesis útil de los atributos que deben estar presentes en las escuelas: diálogo profesional (MUIJS y OTROS, 2004, pp. 149-175); prácticas desprivatizadas y por tanto abiertas al análisis; colaboración docente; foco sobre el aprendizaje de los estudiantes; responsabilidad

colectiva sobre la mejora de la escuela; procesos activos de socialización de los nuevos docentes (BRYK, CAMBURN y LOUIS, 1999, pp. 751-781); participación en relaciones significativas; pensamientos compartidos; preocupación por las perspectivas individuales y de las minorías (WESTHEIMER, 1999, pp. 71-105); capacidad de aprendizaje colectivo (DAY, HADFIELD y KELLOW, 2002, pp. 19-22).

Pero una comunidad no se puede construir sin su tejido social atravesado por la confianza. Podremos tener un grupo, un colectivo o incluso una organización formalmente establecida, pero una comunidad o, si se prefiere, una organización funcionando como una comunidad solo es posible en la medida en que la confianza se haya convertido en una propiedad de la organización misma.

Varios autores han destacado los efectos beneficiosos de la confianza cuando esta se instala en la organización como una propiedad de la dinámica institucional. Para Louis y otros (2009, pp. 157-180) el nivel de confianza entre los miembros de la organización afecta a la manera en que estos dan sentido a las iniciativas de cambio, tanto internas como externas, por lo que, de este modo, contribuye a facilitar esas iniciativas, o bien a dificultarlas. Además, proporciona el sentimiento de seguridad necesario tanto para analizar y cuestionar las viejas prácticas como para asumir los riesgos que comportan las nuevas. Para Tschannen-Moran y Hoy (1998) el principal producto de la confianza es la capacidad organizativa para asumir riesgos. Por tanto, en un entorno de creciente exigencia social hacia las escuelas, los docentes necesitan construir confianza para crear comunidades profesionales de práctica que logren sostener procesos de mejora.

Sin embargo, precisamente por su ubicuidad –cuando está presente lo está en todas partes, pero solo la notamos cuando nos falta– y por la variedad de ámbitos de la actividad humana a los que está asociada, se trata de un concepto realmente difícil de delimitar (LOUIS, 2007, pp. 1-24; SAMIER, 2010, pp. 4-12). Por un lado, es un fenómeno que se experimenta psicológicamente (KRAMER, 1999, pp. 569-598; BEATTY y BREW, 2004, pp. 329-355; BOLTON y ENGLISH, 2010, pp. 29-42) en forma de expectativas (LUHMANN, 1979; SCHMIDT, 2010, pp. 43-58) de dos tipos. En primer lugar, la confianza faculta a los individuos para esperar alcanzar determinados logros que consideran positivos. En segundo lugar, implica el reconocimiento de nuestra dependencia respecto a otros individuos y, asociada a ello, la creencia de que estos no aprovecharán esa dependencia para lograr intereses particulares que

vayan en contra de los nuestros (LOUIS y OTROS, 2009, pp. 157-180). Lo que esta segunda versión de la confianza espera es que el comportamiento de los otros sea benévolo, fiable, competente, honesto y abierto (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 2000, pp. 552-555). En español tenemos el mismo vocablo para ambos conceptos, mientras que en inglés hay dos: *confidence*, que expresaría el primero de los dos significados, y *trust*, que expresaría el segundo (HARGREAVES y FINK, 2007, pp. 46-64).

Pero por otro lado, esa expectativa se traduce en una acción o, si se prefiere, en una conducta del sujeto que confía o bien desconfía. Y es precisamente aquí donde el fenómeno adquiere una dimensión netamente social, dado que esa acción se va a convertir en desencadenante de las expectativas y, por lo tanto, de la conducta de los que nos rodean. En consecuencia, a partir de la interrelación entre las expectativas de diversos individuos, junto con las acciones individuales derivadas de ellas, emerge un fenómeno de un orden lógico superior –como diría Bateson (1991)– al que también llamamos confianza y que constituye una propiedad del sistema social; en el caso que nos interesa, del sistema social de una organización. Como plantean Tschannen-Moran y Hoy (2000, pp. 547-593), la confianza es un fenómeno dinámico que opera sistémicamente *en y a través de* los niveles individual, grupal y organizativo.

Pues bien, el propósito de este artículo es explorar las posibilidades analíticas del concepto de confianza para ayudarnos a entender la manera en que se sostienen los procesos de cambio y mejora en organizaciones complejas como las educativas y, más concretamente, en las comunidades de práctica que se configuran en algunas de estas organizaciones. El artículo está basado en una investigación acerca de las bases institucionales sobre las que determinadas escuelas están construyendo trayectorias sostenidas y sostenibles de cambio y desarrollo. Participaron en ella cinco centros de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico de educación especial, repartidos en las provincias de Sevilla (5) y Gran Canaria (5). Los centros fueron seleccionados en los inicios del curso académico 2007-2008 con la ayuda de los asesores de los centros de profesorado de Sevilla y Alcalá de Guadaíra (en la provincia de Sevilla) y del centro de profesores de Telde (en Gran Canaria). En concreto, les pedimos a los asesores que identificaran centros en los que se hubiera consolidado una dinámica de transformaciones y de innovación. El énfasis se puso en la continuidad de esa dinámica antes que en la radicalidad, la escala o la profundidad de los cambios que estuvieran desarrollando.

Las características de los centros, así como una descripción más detallada del proceso de investigación y sus conclusiones, pueden verse en un número monográfico de la revista *Profesorado* dedicado a la investigación sobre investigación educativa en nuestro país (ALTOPIEDI y LÓPEZ JIMÉNEZ, 2010, pp. 29-45; ALTOPIEDI y MURILLO ESTEPA, 2010, pp. 47-70; LÓPEZ YÁÑEZ, 2010, pp. 9-28; LÓPEZ YÁÑEZ y LAVIÉ MARTÍNEZ, 2010, pp. 71-92; SÁNCHEZ MORENO y LÓPEZ YÁÑEZ, 2010, pp. 93-110). Entre esas características destaca la de que nueve de los diez centros participantes estuvieran situados en entornos difíciles y en clara desventaja social.

La metodología de este proyecto se basó en estrategias etnográficas, tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no-participante, fotografía, narraciones, registros biográficos de los participantes y registros informales de información. Se realizaron un total de 148 entrevistas, la mayor parte dirigidas a docentes y directivos de los centros, aunque también fueron entrevistados asesores de los centros de profesorado, inspectores, ex-docentes del centro, madres o padres de alumnos, estudiantes de magisterio en prácticas, orientadores y personal de administración y servicios (PAS) de los centros participantes. Para ello se utilizaron tres tipos de guiones semiestructurados, elaborados por el equipo de investigación y dirigidos específicamente a miembros del equipo directivo, agentes internos o miembros del centro con una relación contractual con él y agentes externos (padres, inspectores, asesores CEP, etcétera).

90

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y a continuación transcritas. Luego se estableció un sistema de códigos y a partir de él tres investigadores miembros del equipo realizaron un proceso de acuerdo entre observadores a lo largo del cual y de manera paralela el sistema de códigos se fue refinando hasta obtener la versión definitiva. Una vez conseguido el acuerdo, todo el material narrativo recogido fue codificado y analizado mediante el programa *Maxqda* de análisis de datos cualitativos mediante el ordenador.

## 2. VULNERABLES, PERO SÓLIDAS Y FIABLES

A medida que la literatura profundiza en el tema de la confianza se hace más patente la necesidad de comprender el mecanismo y los componentes del proceso que lleva a algunas organizaciones a *construir*

*confianza*. En este sentido, una idea muy productiva es la que vincula la confianza a la percepción de vulnerabilidad que las organizaciones tienden a acentuar (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 1998, pp. 334-352; BRYK y SCHNEIDER, 2002; SAMIER, 2010, pp. 4-12).

En efecto, las relaciones asimétricas características de todas las organizaciones –en diferentes sentidos: jerárquico, intelectual, social, incluso económico– implican la posibilidad para cualquiera de los actores de percibirse en muchas ocasiones en una situación de inferioridad respecto a otros. Además, dada la variedad de fuentes de poder disponibles para influir unos sobre otros, esa vulnerabilidad aparecerá, como plantean Bryk y Schneider (2002, pp. 26-27), incluso en las organizaciones donde la distribución del poder es relativamente simétrica.

Por tanto, la vulnerabilidad es una condición para que el proceso de construcción de la confianza se active. Al contrario de lo que parecen sugerir Vangen y Huxham (2003, pp. 5-31) cuando afirman que la ambigüedad y la complejidad pueden actuar como barreras para el establecimiento de la confianza, son precisamente las condiciones de riesgo e incertidumbre las que pueden desencadenar un proceso de construcción de confianza en el sistema social. Tales condiciones no garantizan que la construcción se lleve a cabo, sin embargo, crean la necesidad de confianza. En un entorno previsible la confianza no es necesaria, precisamente porque no hay riesgos que asumir. Las estructuras formales toman el control y los objetivos se cumplirán independientemente de la confianza que las partes tengan depositadas unas en otras. Como afirman Tschannen-Moran y Hoy (1998, p. 337): *Where there is no vulnerability there is no need for trust*<sup>1</sup>.

Pues bien, la vulnerabilidad de la organización se acentúa cuando esta se sitúa en contextos desfavorecidos, como era el caso de nueve de las diez escuelas participantes en nuestra investigación. Quizás porque la mejora en ellas es más compleja y requiere especiales condiciones (HARRIS y OTROS, 2006) es que en los últimos años ha ido apareciendo una abundante literatura que se ha interesado por el asunto (MYERS y STOLL, 1998; GRAY, 2001, pp. 1-39; DATNOW, HUBBARD y MEHAN, 2003; MUIJS y OTROS, 2004, pp. 149-175; HARRIS, 2006, pp. 9-18; REYNOLDS y OTROS, 2006, pp. 425-439). Por tanto, los problemas de este tipo de centros educativos están bien documentados y son

<sup>1</sup> «Donde no hay vulnerabilidad, no hay necesidad de confianza».

similares en diferentes sistemas educativos: dificultad para conseguir el apoyo de la comunidad educativa; alumnos que exigen una gran atención y dedicación (difíciles); alta rotación del profesorado; en ocasiones, un entorno físico depauperado, y más alumnos en la categoría de necesidades educativas especiales que las demás escuelas (HARRIS y OTROS, 2006).

Probablemente por la dureza de estas condiciones y el peligro constante de desestabilización, en muchos de los centros analizados encontramos una prioridad reconocible hacia las relaciones y el clima de centro que se concretaba en: procesos participativos de toma de decisiones; relaciones deliberadamente construidas de apoyo mutuo y colegialidad; socialización de los nuevos miembros, y accesibilidad de los equipos directivos.

Precisamente una de las circunstancias que más pone en peligro la dinámica comunitaria es la alta rotación en la plantilla del profesorado que experimentan estos centros cada curso escolar. Además, en los centros situados en contextos difíciles la rotación del profesorado es mucho mayor que en el resto. En este sentido la presencia de la lógica de la confianza se revela como un dispositivo fundamental para minimizar el impacto disruptivo de la diversidad y convertirla en una oportunidad para la mejora. La confianza funciona aquí como una especie de «pista de aterrizaje» de la diversidad, donde esta puede ser integrada en el modo de funcionamiento y la cultura ya existentes.

92

En particular, pudimos observar que la presencia de fuertes culturas organizativas en estos centros no establecía fronteras entre un *ellos* y un *nosotros* que dificultara la integración de los nuevos miembros en la dinámica social. Las opiniones disonantes podían expresarse sin temor a castigos o represalias. Por tanto, estas escuelas aparecen como *comunidades de diferencias* (SHIELDS y SELTZER, 1997, pp. 413-439; STRIKE, 2000, pp. 617-642) basadas «[...] en la ética de la aceptación del otro con respeto, justicia y aprecio y de la cooperación pacífica dentro de la diferencia» (FURMAN, 1998, p. 312).

Por otro lado, los centros analizados evitaron identificar los procesos de cambio que implementaban con alguna teoría o ideología pedagógica y/o política en particular. Más bien buscaban los argumentos para apoyar los cambios en la trayectoria del centro y en la auto-exigencia de ayudar al desarrollo de su comunidad de referencia. De este modo trataban de reunir en torno a los proyectos y procesos de cambio tanto



consenso como fuera posible, cerrando así la puerta a una oposición potencial que podría haberse hecho fuerte utilizando argumentos ideológicos enfrentados.

Por tanto, podemos afirmar que el sentimiento de vulnerabilidad servía en estos casos para la construcción de culturas del cuidado (FURMAN, 2004, pp. 215-235; DAY y SCHMIDT, 2007, pp. 65-86) o bien comunidades de ayuda (*caring communities*) (POURAVOOD, 1997, pp. 57-64). Dicho de otro modo, culturas donde la gente se siente valorada y respetada; culturas que reconocen la autonomía y la identidad individual, el interés común, la confianza y la pertenencia, la asunción de riesgos y la construcción de significados de manera colegiada. En estos entornos, la fiabilidad –*trustworthiness*– (COLEMAN, 1988), en tanto que propiedad de la red social de la organización, aparece como su principal capital social (TSCHANNEN-MORAN, 2001, pp. 308-331; SCHMIDT, 2010, pp. 43-58).

### 3. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EL LUGAR DONDE SE CONSTRUYE LA CONFIANZA

93

Una vez que la vulnerabilidad crea la necesidad de la confianza se necesita un lugar para desarrollarla. Ese lugar no es físico sino más bien un ámbito de intercambios sociales que adquiere identidad propia en torno a una actividad concreta. Ese lugar es, en síntesis, una comunidad de prácticas donde la agencia colectiva se despliega y produce conocimiento.

En varias de las escuelas participantes en nuestra investigación pudimos distinguir las características que la literatura especializada reconoce en las comunidades de práctica: un funcionamiento organizativo alejado de los patrones jerárquicos y burocráticos y cercano a patrones deliberativos y de comunicación en red; colaboración generalizada; esquemas de socialización de los nuevos miembros; asesoramiento mutuo entre los docentes con una especial implicación del equipo directivo; enseñanza en equipo; una importante actividad de análisis y reflexión en torno a la mejora de la escuela, y prácticas de liderazgo distribuido, entre otras (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 2000, pp. 547-593).

Estas escuelas estaban constituidas por ideas, valores y significados que, compartidos en su conjunto por amplios sectores de la comunidad educativa, enfatizaban habitualmente la convivencia, el tratamiento comunitario y negociado de los conflictos, la participación, la inclusión, así como la profesionalidad y el compromiso de los docentes. Las escuelas eran pensadas por sus docentes como proyecto colectivo. Esta visión, extendida a los estudiantes y a sus familias a través de una red de símbolos, prácticas discursivas, curriculares y extra-escolares ha consolidado, en mayor o menor medida y en la mayoría de los casos estudiados, un sentimiento de afiliación o pertenencia compartido por la comunidad educativa. Encontramos que dichas culturas cohesionadas proporcionaban a la comunidad escolar la confianza y seguridad necesarias para emprender iniciativas, para asumir riesgos, para acomodar las normas a las nuevas ideas –no al contrario– al tiempo que favorecía el espíritu de búsqueda y descubrimiento.

Analizando a fondo los patrones de funcionamiento organizativo responsables de estas características encontramos, en primer lugar, una gran variedad de proyectos y actividades de mejora que requieren: a) un diálogo profesional permanente entre los docentes (al igual que aparecía, por ejemplo, en KRUSE, 2001, pp. 359-383; HARRIS y MUIJS, 2005), y b) una serie de estructuras orientadas al trabajo colaborativo y en red.

94

En efecto, la variedad de proyectos en los que estos centros participaban fue una de las primeras características que llamaron la atención del equipo de investigación. Aún más por cuanto el elevado número de estos no impedía que, por lo general, uno de ellos se convirtiera en el eje conductor de las actividades de mejora y, al mismo tiempo, en una especie de marca de identidad del centro ante la comunidad educativa en general. Esto es, dicho proyecto central actuaba como depositario de la filosofía educativa del centro y constituía el paraguas bajo el cual se desarrollaban las demás iniciativas y proyectos. El Miramontes es un buen ejemplo de ello. Este centro ha conseguido un grado importante de integración de su cultura organizativa gracias especialmente a su proyecto insignia, el de «Tutorías afectivas», que se ha convertido en un verdadero emblema del centro y un aglutinador ideológico a través de las sesiones de formación y de socialización en el proyecto por las que pasan los docentes que se incorporan a él.

Sin embargo, los otros proyectos más modestos cumplían un papel no menos importante, precisamente en la articulación de la comunidad de prácticas que requiere un esfuerzo sostenido de mejora.

Mediante dichos proyectos la comunidad educativa se daba: a) un motivo para colaborar; b) la oportunidad para crear una compleja arquitectura de roles de responsabilidad que reclama una participación incesante y una distribución masiva de la toma de decisiones y el control; así como, no menos importante, c) la creación de una imagen de fiabilidad hacia la propia administración y la comunidad educativa en general. En definitiva, esta peculiar configuración de la actividad de mejora, con un proyecto central que representa la identidad del centro y da una impronta ideológica y visionaria a la comunidad, combinado con proyectos más modestos pero que sirven para articular una masiva y compleja red de actividades e iniciativas parece, por su presencia constante en nuestros registros, una fórmula exitosa.

Pero lo más importante desde mi punto de vista es que toda esta actividad –que además necesita ser coordinada, integrada, analizada, compartida, etc.– crea de facto una comunidad, con independencia de los beneficios adicionales que pueda aportar en términos de mejora real de las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de aquí, la confianza –al igual que la desconfianza– se desarrolla como un patrón emergente: pequeños gestos o señales en una dirección vendrán seguidos de cada vez menos pequeños gestos y señales en esa misma dirección. Funciona, por tanto, como un heurístico en las elecciones sociales, es decir, como un mecanismo que permite a los participantes «podar» el árbol de sus opciones de conducta. Dicho de otro modo: proporciona una guía a los participantes para las relaciones sociales, eliminando determinadas expectativas (por ejemplo, sospecha, traición, susceptibilidad) y dando así más espacio a otras (en ese caso: apertura, honestidad, coherencia, etcétera).

Así pues, su carácter sistémico implica que una vez establecida como una característica organizativa tenderá a presidir todas las acciones y relaciones, individuales o interpersonales. Ahora bien, que este ciclo se auto-sostenga requiere, y a la vez produce, un contexto donde la gente pueda trabajar de manera cooperativa y una cultura de la colaboración (TSCHANNEN-MORAN y HOY, 2000, pp. 547-593). Veamos qué disposiciones organizativas contribuían a conformar la espiral de la confianza.

#### 4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA COMO UNA PRÁCTICA DISCURSIVA

Un importante soporte de los procesos de cambio en los centros analizados fue identificado en las narrativas o discursos comúnmente utilizados acerca del entorno desfavorecido de la escuela y acerca del gran valor que representa enseñar en circunstancias difíciles. No en vano nueve de las diez instituciones educativas analizadas estaban situadas en entornos socio-culturalmente deprimidos. Esas narrativas formaban parte de la identidad de la escuela y enfatizaban la obligación, en especial de los docentes, de proteger el legado de los fundadores de las trayectorias de innovación. También resaltaban la importancia del compromiso de los docentes con el desarrollo social de la comunidad. De este modo, encontramos que el conocimiento organizativo había transformado de manera muy perspicaz las dificultades en posibilidades, con la ayuda de estos discursos que creaban condiciones para la cohesión del profesorado y la creación de un fuerte sentido de identidad.

96

Como plantea Boje (1991, pp. 106-126), la gente da sentido a su vida en las organizaciones a través de historias en las que, al mismo tiempo, se expresan el sujeto y el sistema social en el que este participa. Las historias juegan un papel muy importante de creación de orden institucional, en tanto conectan a la organización con los acontecimientos pasados y, por tanto, con las soluciones ensayadas, de tal manera que ayudan a ordenar los problemas del presente, a darles sentido y a hacerlos más abordables (BROWN y DUGUID, 1991, pp. 40-57; BOLAND y TENKASI, 1995, pp. 350-372; SPILLANE y DIAMOND, 2007). Además, contribuyen a definir y matizar los roles que necesita la organización y a definir el tono de las relaciones entre los miembros de la comunidad (SCRIBNER y OTROS, 1999, pp. 130-160).

En definitiva, la construcción de la confianza en las organizaciones descansa fundamentalmente en este flujo narrativo compuesto de referencias sistemáticas a los éxitos y los fracasos del pasado, leyendas, mitos, apelaciones a la identidad del centro, etc. Esta actividad ha sido denominada por algunos autores *sensemaking*, es decir, dar o atribuir sentido (a los acontecimientos) (BOJE, 1991, pp. 106-126; KEZAR y ECKEL, 2002, pp. 295-328; LOUIS y OTROS, 2009, pp. 157-180); o bien sencillamente *storytelling*, narrar historias (BROWN, GABRIEL y GHERARDI, 2009, pp. 323-333). En todo caso, contar historias y atribuirles sentido forma parte del mismo proceso de intercambiar experiencias y aprender junto a otros de esas experiencias. Se trata de un proceso que ocurre de

manera tácita la mayor parte de las veces y crea significados que se incorporan, en la medida en que son reiterados, a la cultura organizativa. Es, por tanto, un proceso genuinamente social, aunque no necesariamente reflexivo o realizado en profundidad.

## 5. UNA PRÁCTICA DIFUSA Y EMERGENTE DE LA INNOVACIÓN

Otro rasgo importante tiene que ver con el modo en que se articulan esas prácticas. La innovación aparece en la mayoría de los centros estudiados como una actividad emergente o natural, que se desarrolla por contagio y por ensayo-error, y sometida a un control difuso, en contraposición a un desarrollo racional, dirigido y sometido a un estrecho control. El profesorado se implica en los proyectos de manera voluntaria y, por lo general, con grandes dosis de autonomía. Los proyectos funcionan más bien como una convocatoria de ideas e iniciativas innovadoras en lugar de como una estructura rígida para ser seguida. Estas iniciativas, con la contribución decisiva del coordinador, pueden ser luego extendidas, ampliadas, reconfiguradas o abandonadas en el curso de su desarrollo. En todo caso, se trata de un desarrollo que contempla una gran variedad de contextos profesionales para la discusión y el trabajo con ellas: contextos de pequeños grupos afines, por ciclo, nivel, departamento o cualquier otra modalidad que parezca adecuada en cada momento. Precisamente, los profesores que adoptaban el papel de coordinador de un proyecto actuaban más como productores y proveedores de ideas y de materiales didácticos a sus compañeros, que como jefes de proyecto en sentido estricto.

Hay bastantes evidencias de un cambio similar en las organizaciones empresariales e industriales hacia diseños organizativos descentralizados, emergentes y *adhocráticos*. En estos diseños la negociación se convierte en el principal mecanismo de coordinación. Se requieren especialmente cuando el objeto de la actividad no es estable, resiste los intentos de control y estandarización y exige una rápida integración de *expertise* (pericia, conocimientos) proveniente de diferentes contextos o tradiciones (ENGSTRÖM, 2007, pp. 41-54).

Por otro lado, este flujo de trabajo en donde muchas pequeñas cosas están sucediendo en diferentes lugares, a menudo sin una detallada planificación previa y a partir de iniciativas de un reducido número de personas, requiere un liderazgo ampliamente distribuido (SPILLANE,

2006) y que, como hemos puesto de manifiesto, en muchos de nuestros casos descansaba en una compleja arquitectura de grupos de trabajo e instancias de coordinación (ALTOPIEDI y LÓPEZ JIMÉNEZ, 2010, pp. 29-45; ALTOPIEDI y MURILLO ESTEPA, 2010, pp. 47-70; SÁNCHEZ MORENO y LÓPEZ YÁÑEZ, 2010, pp. 93-110) en donde el equipo directivo es un elemento más, aunque de suma importancia. Esto es lo que Gronn (2000, pp. 317-338) denomina un liderazgo que fluye alrededor de la gente, que está presente en el flujo de actividades. Se trata de un liderazgo intuitivo, asumido más que entregado, compartido de manera orgánica, en función de las oportunidades que proporcionan las tareas cotidianas, e inserto en la cultura institucional. Se expresa en las actividades, más que en las funciones, y no necesita una distribución planeada.

98

En efecto, los equipos directivos compartían su poder con muchos otros agentes que asumían diferentes responsabilidades dentro de una compleja estructura de roles necesaria para asegurar la coordinación y el desarrollo de los proyectos. Algunos líderes informales apoyaban a los formales cuando las circunstancias lo requerían, constituyendo algo parecido a un segundo nivel de dirección en la sombra, en sintonía con el primero. En suma, los líderes escolares fortalecían el liderazgo de los profesores hasta el punto de propiciar altos niveles de autonomía y de colaboración entre ellos. Por otro lado, ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante. Los líderes de estos centros escolares utilizaban alternativamente diversas fuentes de poder, tratando de adaptar sus pautas de influencia a contextos cambiantes (cfr. similares conclusiones en MADEN y HILLMAN, 1993; HARRIS y CHAPMAN, 2001; AINSCOW y WEST, 2006).

## 6. DE LA MEJORA A LA INNOVACIÓN: EL LADO PELIGROSO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Como hemos visto hasta aquí, las comunidades de práctica pueden ser un lugar adecuado para la mejora sostenida ya que tienen más posibilidades para desarrollar la lógica de la confianza que se necesita para ello. Pero ¿son igualmente capaces de transformaciones radicales, de innovaciones propiamente dichas? Algunos autores lo ponen en duda.

Para Fuller (2007, pp. 17-29) hay algo inherentemente conservador en la noción de participación en tanto se alinea con la continuidad

y la reproducción más que con la discontinuidad y la transformación. Engeström (2007, pp. 41-54) piensa de manera similar. Sugiere que el tipo de aprendizaje asociado a la metáfora de la participación es de primer orden, esto es, relacionado básicamente con la imitación y la socialización. Por el contrario, el aprendizaje que produce innovación es el que trata de resolver las contradicciones emergentes y requiere un aprendizaje de segundo orden o indagador. Precisamente las comunidades de práctica, al suavizar las relaciones con su tendencia a la armonía y la estabilidad, evitan las crisis y con ello eliminan uno de los motores más poderosos de la innovación. Kruse y Louis (1997, pp. 261-289), además, advierten que los grupos se pueden convertir en un fin en sí mismos, algo así como un refugio ante la hostilidad de determinados entornos, y que hay que imprimir un impulso deliberado para orientarlos hacia lo que verdaderamente importa: el aprendizaje y la enseñanza.

Efectivamente, la naturaleza de la innovación observada en los casos de nuestro estudio no tenía tanto que ver con cambios radicales o espectaculares como con una ampliamente extendida red de modestos cambios en cuya elaboración la mayoría del profesorado participaba. No obstante, en todos los casos se reconocía que esos cambios modestos habían transformado notablemente al centro respecto de cómo lo recordaban los veteranos del lugar.

En definitiva, el carácter innovador de estos centros no consistía tanto en la realización de una aportación verdaderamente original y remarcable a las prácticas escolares, sino más bien en la alta implicación del profesorado en el trabajo pedagógico y en el compromiso activo de este con el centro y su comunidad, los cuales implicaban una dinámica permanente de transformaciones. Se trataba esencialmente de centros comprometidos, activos, trabajadores y con una gran disposición para emprender nuevos proyectos e iniciativas.

Puede ser, por tanto, que fueran centros verdaderamente innovadores, esto es, que hubieran hecho una aportación original y remarcable a las prácticas escolares. Sin embargo, esto no oscurecía otro hecho igualmente evidente en nuestros datos: en todos aparecía una alta implicación del profesorado en el trabajo pedagógico y un compromiso activo de este con el centro y su comunidad. Por tanto, se trataba de centros comprometidos, activos, trabajadores y con una gran disposición para emprender nuevos proyectos e iniciativas.

Por otro lado, es verdad que el énfasis puesto en la autonomía de los profesores permite que florezca una gran variedad de nuevas prácticas de enseñanza al amparo de los diferentes proyectos, pero también preserva, en buena medida, la privacidad del espacio de la clase, lo cual impide en ocasiones una transformación profunda de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El resultado es que muchos de los proyectos innovadores puestos en marcha coexisten con métodos y contenidos cercanos a la enseñanza tradicional.

Por su parte, Swan, Scarbrough y Robertson (2002, pp. 477-496) sugieren que, aunque la innovación puede ser facilitada dentro de las comunidades de práctica, los cambios radicales tienen lugar más bien en los intersticios entre diferentes comunidades, de ahí la importancia cada vez mayor que adquiere el trabajo en red de un grupo de escuelas. Las innovaciones de este tenor requieren no solo introducir nuevas prácticas, sino también desmontar las antiguas. Para ello no basta el conocimiento disponible dentro de la comunidad, sino que se requiere otro tipo de conocimiento disponible fuera de ella. También Fullan (2001) ha planteado la necesidad de establecer conexiones entre comunidades de práctica para producir innovaciones más profundas y duraderas.

100

## **7. CONCLUSIONES. HACIA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMBIO INSTITUCIONAL EN LAS ESCUELAS A PARTIR DE LA LÓGICA DE LA CONFIANZA**

La gobernanza de las organizaciones posburocráticas en la sociedad del conocimiento requiere la presencia de la confianza como propiedad instalada en el tejido social de las instituciones. Las nuevas perspectivas de la gobernanza implican organizaciones donde muchas personas toman parte en la dirección, la gestión, la toma de decisiones y el control de los procesos, bajo diferentes modalidades, tanto formales como informales. Estas organizaciones necesitan la confianza para lubricar (Tschannen-Moran, 2004) la densa red de comunicaciones que establecen en su interior, así como con otras organizaciones de su entorno pero también para facilitar flujos de trabajo cada vez más descentralizados y liderazgos cada vez más distribuidos (KRAMER y COOK, (2004), los cuales empiezan a aparecer no ya como una elección, sino como una condición de la posmodernidad.



Este artículo ha tratado de mostrar los elementos capaces de conformar en determinadas organizaciones una lógica de la confianza. Esta lógica es el elemento nuclear que articula las comunidades de práctica en las cuales la confianza facilita ciertos tipos de cambios, creando una sensación de seguridad que, a su vez, facilita la comunicación y la crítica, el análisis y la asunción de riesgos necesarios para tomar iniciativas. Sin embargo, estas mismas comunidades pueden requerir impulsos externos o procesos de colaboración con otras escuelas para llegar a emprender transformaciones más radicales y cambios verdaderamente innovadores.

La lógica de la confianza se construye a partir de una percepción de vulnerabilidad que se acrecienta en escuelas situadas en entornos desfavorecidos socioculturalmente, como era el caso de nueve de los diez centros que fueron analizados en la investigación que apoya nuestras conclusiones.

El proceso de construcción de la confianza es de naturaleza fundamentalmente discursiva: se apoya en historias que son narradas por personajes relevantes en la trama cultural de la organización y que resignifican los acontecimientos y problemas del presente a la luz de determinados acontecimientos del pasado. Una de las funciones más importantes de dichas historias consiste en convertir la vulnerabilidad percibida y las circunstancias difíciles de la escuela en una palanca para crear sentido de comunidad y cohesión a partir de una visión compartida.

Por otro lado, hemos comprobado que las estructuras de trabajo difusas, fluidas, descentralizadas y marcadas por un liderazgo ampliamente distribuido facilitan, y al mismo tiempo requieren, la generalización institucional de la lógica de la confianza. Las prácticas generadas por estas estructuras organizativas constituyen un genuino repositorio de conocimiento organizativo y constituyen la base fundamental que permitió a una mayoría de los centros educativos de nuestra investigación dar profundidad y anchura (HARGREAVES y FINK, 2004, 2007, pp. 46-64) a procesos sostenidos de cambio que eran visibles y reconocidos por sus respectivas comunidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y WEST, M. (2006). *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. Nueva York: Open University Press/McGraw Hill Education.
- ALTOPIEDI, M. y LÓPEZ JIMÉNEZ, L. C. (2010). «Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 29-45. Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/?p=777](http://www.ugr.es/~recfpro/?p=777).
- ALTOPIEDI, M. y MURILLO ESTEPA, P. (2010). «Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 47-70. Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/?p=777](http://www.ugr.es/~recfpro/?p=777).
- ARAUJO, L. (1998). «Knowing and Learning as Networking», en *Management Learning*, vol. 29, n.º 3, pp. 317-336.
- BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta / Carlos Lohlé.
- BEATTY, B. R. y BREW, C. R. (2004). «Trusting Relationships and Emotional Epistemologies: A Foundational Leadership Issue», en *School Leadership & Management*, vol. 24, n.º 3, pp. 329-335.
- BOJE, D. M. (1991). «The Storytelling Organization. A Study of Story Performance in an Office-Supply Firm», en *Administration Science Quarterly*, vol. 36, n.º 1, pp. 106-126.
- BOLAND, R. J. y TENKASI, R. V. (1995). «Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing», en *Organization Science*, vol. 6, n.º 4, pp. 350-372.
- BOLTON, Ch. L. y ENGLISH, F. (2010). «Exploring the Dynamics of Work-Place Trust, Personal Agency, and Administrative Heuristics», en E. A. SAMIER y M. SCHMIDT (eds.), *Trust and Betrayal in Educational Administration and Leadership*. Nueva York: Routledge, pp. 29-42.
- BROWN, A. D.; GABRIEL, Y. y GHERARDI, S. (2009). «Storytelling and Change: an Unfolding Story», en *Organization*, vol. 16, n.º 3, pp. 323-333.
- BROWN, J. S. y DUGUID, P. (1991). «Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation», en *Organization Science*, vol. 2, n.º 1, pp. 40-57.
- BRYK, A.; CAMBURN, E. y LOUIS, K. S. (1999). «Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n.º 5, pp. 751-781.
- BRYK, A. S. y SCHNEIDER, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- CLEGG, S. R.; KORNBERGER, M. y RHODES, C. (2005). «Learning/ Becoming/ Organizing», en *Organization*, vol. 12, n.º 2, pp. 147-167.
- COLEMAN, J.S. (1988). «Social Capital and the Creation of Human Capital», en *American Journal of Sociology*, n.º 94, pp. 95-120.

- COOK, S. y YANOW, D. (1999). «Culture and Organizational Learning», en M. D. COHEN y L. S. SPROULL, *Organizational Learning*. Thousand Oaks: Sage.
- DATNOW, A.; HUBBARD, L. y MEHAN, H. (2003). *Extending Educational Reform*. Londres: Falmer Press.
- DAY, C. y SCHMIDT, M. (2007). «Sustaining Resilience», en B. DAVIS (ed.), *Developing Sustainable Leadership*. Londres: Paul Chapman, pp. 65-86.
- DAY, C.; HADFIELD, M. y KELLOW, M. (2002). «Schools as Learning Communities: Building Capacity Through Network Learning», en *Education 3 to13*, vol. 30, n.º 3, pp. 19-22.
- EASTERBY-SMITH, M. y ARAUJO, L. (1999). «Organizational Learning: Current Debates and Opportunities», en M. EASTERBY-SMITH, J. BURGOYNE, y L. ARAUJO (eds.), *Organizational Learning and the Learning Organization*. Londres: Sage, pp. 1-21.
- ENGESTRÖM, Y. (2007). «From Communities of Practice to Mycorrhizae», en J. HUGHES, N. JEWSON y L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical Perspectives*. Londres: Routledge, pp. 41-54.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FULLER, A. (2007). «Critiquing Theories of Learning and Communities of Practice», en J. HUGHES, N. JEWSON y L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical Perspectives*. Londres: Routledge, pp. 17-29.
- FURMAN, G. C. (1998). «Postmodernism and Community in Schools: Unraveling the Paradox», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 34, n.º 3, pp. 298-328.
- (2004). «The Ethic of Community», en *Journal of Educational Administration*, vol. 42, n.º 2, pp. 215-235.
- GHERARDI, S. (2000). «Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations». *Organization*, vol. 7, n.º 2, pp. 211-223.
- (2001). «From Organizational Learning to Practice-Based Knowing», en *Human Relations*, vol. 54, n.º 1, pp.131-139.
- (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell.
- y NICOLINI, D. (2003). «The Sociological Foundations of Organizational Learning», en Meinolf DIERKES y OTROS, *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford University Press.
- GRAY, J. (2001). «Introduction: Building for Improvement and Sustaining Change in Schools Serving Disadvantaged Communities», en M. MADEN (ed.), *Success against the Odds - Five Years On. Revisiting Effective Schools in Disadvantage Areas*. Londres: Routledge.
- GRONN, P. (2000). «Distributed Properties. A New Architecture for Leadership», en *Educational Management & Administration*, vol. 28, n.º 3, pp. 317-338.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2004). «The Seven Principles of Sustainable Leadership». *Educational Leadership*, vol. 61, n.º 7.

- (2007). «Energizing Leadership for Sustainability», en B. DAVIS, *Developing Sustainable Leadership*. Londres: Paul Chapman, pp. 46-64.
- HARRIS, A. (2006). «Leading Change in Schools in Difficulty», en *Journal of Educational Change*, vol. 7, pp. 9-18.
- y CHAPMAN, C. (2001). *Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*. Londres: Department for Education and Skills.
- HARRIS, A. y MUIJS, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- HARRIS, A. y OTROS (2006). *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances: Tales from the Frontline*. Londres: Continuum Press.
- KEZAR, A. y ECKEL, P. (2002). «Examining the Institutional Transformation Process: The Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance», en *Research in Higher Education*, vol. 43, n.º 3, pp. 295-328.
- KRAMER, R. M. (1999). «Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions», en *Annual Review of Psychology*, vol. 50, n.º 3, pp. 569-598.
- y COOK, K. S. (2004). *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- KRUSE, S. D. (2001). «Creating communities of reform: continuous improvement planning teams», en *Journal of Educational Administration*, vol. 39, n.º 4, pp. 359-383.
- KRUSE, S. D. y LOUIS, K. S. (1997). «Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n.º 3, pp. 261-289.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D. y STEINBACH, R. (1998). «Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools», en K. LEITHWOOD y K. S. LOUIS, *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 67-90.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). «Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 9-28. Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/?p=777](http://www.ugr.es/~recfpro/?p=777).
- y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 71-92. Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/?p=777](http://www.ugr.es/~recfpro/?p=777).
- LOUIS, K. S. (1994). «Beyond “Managed Change”: Rethinking How Schools Improve», en *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, vol. 5, pp. 1-22.
- (2007). «Trust and Improvement in Schools», en *Journal of Educational Change*, vol. 6, n.º 1, pp. 1-24.
- y OTROS (2009). «The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership», en A. HARRIS (ed.), *Distributed Leadership. Different Perspectives*. Londres: Springer, pp. 157-180.
- LUHMANN, N. (1979). *Trust and Power*. Nueva York: Wiley.

- MADEN, M. y HILLMAN, J. (eds.) (1993). *Success against the Odds: Effective Schools in Disadvantaged Areas*. Londres: Routledge.
- MASLOWSKI, R. (2006). «A Review of Inventories for Diagnosing School Culture», en *Journal of Educational Administration*, vol. 44, n.º 1, pp. 6-35.
- MUIJS, D. y OTROS (2004). «Improving Schools in Economically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence», en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, n.º 2, pp. 149-175.
- MYERS, K. y STOLL, L. (1998). *No Quick Fixes: Improving Schools in Difficulty*. Londres: Falmer Press.
- NICOLINI, D., GHERARDI, S. y YANOW, D. (2003). «Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations», en D. NICOLINI, S. GHERARDI y D. YANOW, *Knowing in Organizations*. Armonk: M. E. Sharpe, pp. 3-31.
- POURAVOOD, R. C. (1997). «Chaos, Complexity, and Earning Community: What Do They Mean for Education?», en *School Community Journal*, vol. 7, n.º 2, pp. 57-64.
- REYNOLDS, D. y OTROS (2006). «Challenging the Challenged: Developing an Improvement Programme for Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances», en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, n.º 4, pp. 425-439.
- SAMIER, E. A. (2010). «The Interdisciplinary Foundation of Trust. From Trustworthiness to Betrayal», en E. A. SAMIER y M. SCHMIDT (eds.), *Trust and Betrayal in Educational Administration and Leadership*. Nueva York: Routledge, pp. 4-12.
- SÁNCHEZ MORENO, M. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). «Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela», en *Profesorado*, vol. 14, n.º 1, pp. 93-110. Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/?p=777](http://www.ugr.es/~recfpro/?p=777).
- SCHMIDT, M. (2010). «Educational Trust: A Critical Component In the (De)Cultivation of Social Capital in School Districts», en E. A. SAMIER y M. SCHMIDT (eds.), *Trust and Betrayal in Educational Administration and Leadership*. Nueva York: Routledge, pp. 43-58.
- SCRIBNER, J. P. y OTROS (1999). «Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n.º 1.
- SERGIOVANNI, T. (1993). «Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory». Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association, celebrada en la ciudad de Atlanta.
- SHIELDS, C. M. y SELTZER, P. A. (1997). «Complexities and Paradoxes of Community: Toward a more Useful Conceptualization Of Community», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, n.º 4, pp. 413-439.
- SPENDER, J. C. (1996a). «Making Knowledge the Basis of a Dynamic Theory of the Firm», en *Strategic Management Journal*, vol. 17, número especial, pp. 45-62.
- (1996b). «Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three Concepts in Search of a Theory», en *Journal of Organizational Change Management*, vol. 9, n.º 1, pp. 63-78.

- SPILLANE, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- y DIAMOND, J. (eds.) (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- STOLL, L. y OTROS (2006). «Professional Learning Communities: A Review of the Literature», en *Journal of Educational Change*, vol. 7, n.º 4, pp. 221-258.
- STRIKE, K. A. (2000). «Schools as Communities: Four Metaphors, Three Models, and a Dilemma Or Two», en *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, n.º 4, pp. 617-642.
- SWAN, J., SCARBROUGH, H. y ROBERTSON, M. (2002). «The Construction of “Communities of Practice” in the Management of Innovation», en *Management Learning*, vol. 33, n.º 4, pp. 477-496.
- TSCHANNEN-MORAN, M. (2001). «Collaboration and the Need for Trust», en *Journal of Educational Administration*, vol. 39, n.º 4, pp. 308-331.
- (2004). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- y HOY, W. (1998). «Trust in Schools: A Conceptual and Empirical Analysis», en *Journal of Educational Administration*, vol. 36, n.º 4, pp. 334-352.
- (2000). «A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust», en *Review of Educational Research*, vol. 70, n.º 4, pp. 547-593.
- TSOUKAS, H. (2002). *Where Does New Organizational Knowledge Come From?* Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. Working Paper Series: 2002-1. Documento mimeografiado.
- VANGEN, S. y HUXHAM, Ch. (2003). «Nurturing Collaborative Relations. Building Trust in Interorganizational Collaboration», en *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 39, n.º 1, pp. 5-31.
- VOULALAS, Z. D. y SHARPE, F. G. (2005). «Creating Schools As Learning Communities: Obstacles and Processes», en *Journal of Educational Administration*, vol. 43, n.º 2, pp. 187-208.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WESTHEIMER, J. (1999). «Communities and Consequences: An Inquiry into Ideology and Practice in Teachers' Professional Work», en *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n.º 1, pp. 71-105.