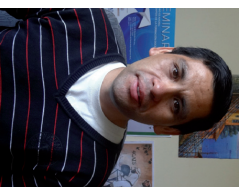


Liderazgo Pedagógico En Ambientes Escolares Inclusivos

A partir de un Estudio de Caso (Stake, 1999) en el Centro de Educación Infantil y Primaria Lledoner de Granollers (Cataluña) llegamos a establecer la importancia que tiene el liderazgo pedagógico compartido dentro de la escuela, tanto en el ámbito organizacional y administrativo, como en la esfera más personal y comprometida del día a día. Una Comunidad de Aprendizaje se crea y re-crea con el compromiso de todos sus actores, y en ambientes de mayor inclusión y vulnerabilidad este liderazgo pedagógico se hace esencial para la sostenibilidad del Proyecto Educativo Institucional (PEI). El libro aborda desde lo teórico y lo práctico el fenómeno de liderar un proyecto innovado y cómo esta pequeña escuela que creyó en sus sueños, ha logrado convertirse en un referente en cuanto a la mejora los aprendizajes y principalmente en un lugar de bienestar y calidad de vida para sus integrantes y el entorno social que logra transformar a su favor.



Profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Historia y Magíster en Educación con mención Curriculo por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Licenciado en Pedagogía por el MECD. Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa y Doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona-España.



978-3-8417-5299-4

editorial académica **española**


editorial académica española



Pablo Castillo Armijo

Liderazgo Pedagógico En Ambientes Escolares Inclusivos

Re-Construyendo el concepto de Comunidades de Aprendizajes

Pablo Castillo Armijo

Liderazgo Pedagógico En Ambientes Escolares Inclusivos

Pablo Castillo Armijo

Liderazgo Pedagógico En Ambientes Escolares Inclusivos

**Re-Construyendo el concepto de Comunidades de
Aprendizajes**

Editorial Académica Española

Impressum / Aviso legal

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Información bibliográfica de la Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek clasifica esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Todos los nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la protección de marca comercial, marca registrada o patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. La reproducción en esta obra de nombres de marcas, nombres de productos, nombres comunes, nombres comerciales, descripciones de productos, etc., incluso sin una indicación particular, de ninguna manera debe interpretarse como que estos nombres pueden ser considerados sin limitaciones en materia de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizados por cualquier persona.

Coverbild / Imagen de portada: www.ingimage.com

Verlag / Editorial:

Editorial Académica Española

ist ein Imprint der / es una marca de

Omniscriptum GmbH & Co. KG

Bahnhofstraße 28, 66111 Saarbrücken, Deutschland / Alemania

Email / Correo Electrónico: info@omniscriptum.com

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado en: consulte la última página

ISBN: 978-3-8417-5299-4

Zugl. / Aprobado por: Barcelona, Universitat de Barcelona, Tesis Doctoral, 2015.

Copyright / Propiedad literaria & cop Pablo Castillo Armijo

Copyright / Propiedad literaria © 2016 Omniscriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Todos los derechos reservados. Saarbrücken 2016

Liderazgo pedagógico en ambientes escolares inclusivos.

Pablo E. Castillo Armijo
Profesor Adjunto
Instituto de Historia y Ciencias Sociales
UV

DEDICATORIA

A la Comunidad de Aprendizaje Lledoner de Granollers.

“Los límites están hechos para ser superados y es hora que la educación se proyecte en ese camino, que para algunos podría parecer utópico, pero para nosotros son los caminos que nos permiten soñar con una sociedad un poco más justa y solidaria, y si logramos un poco de aquello con la presente investigación, estaríamos muy satisfechos”

Autor

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
Capítulo 1: Antecedentes y motivaciones para estudiar sobre el liderazgo.....	3
1.1 Antecedentes conceptuales del liderazgo en educación.....	3
1.2 Motivaciones e intereses para investigar.....	4
Capítulo 2: El contexto de cambio y mejora educativa.....	6
2.1 En busca de la calidad educativa a partir del cambio.....	6
2.2 La mejora como concepto y proyecto de gestionar la escuela.....	14
Capítulo 3: El rol directivo y tránsito actual hacia modelos de liderazgos alternativos.....	19
3.1 Rol directivo y funciones del cargo.....	19
3.2 Modelos de liderazgo para la diversidad e inclusión.....	29
Capítulo 4: Comunidades de aprendizajes y liderazgo inclusivo.....	32
4.1 Escuela inclusiva y principios teóricos de las comunidades de aprendizaje.....	32
4.2 Experiencia educativa y liderazgo en la Comunidad de aprendizaje Lledoner.....	42
a) Historia de la comunidad de aprendizaje.....	42
b) Estructura de funcionamiento y gestión democrática de la escuela.....	44
Capítulo 5: El liderazgo pedagógico compartido.....	53
5.1 Hacia una construcción de un liderazgo pedagógico compartido.....	53
5.2 Claves para un cambio y mejora de la escuela inclusiva.....	56
Clave 1: Gestión pedagógica y administrativa de la escuela.....	56
Clave 2: Gestión del entorno social y de la administración educativa.....	58
Clave 3: Desafío de mayor participación y compromiso.....	59
Clave 4: Importancia y focalización de la formación permanente en el centro.....	60
Clave 5: Construcción de un mejor liderazgo.....	61
Clave 6: Perfil de capacidades y actitudes del nuevo liderazgo.....	62
Clave 7: Importancia de un buen ambiente escolar y laboral.....	63

Clave 8: Valorar la creatividad, innovación e inclusión para transformar las escuelas.....	64
Epílogo: Reflexiones sobre la investigación.....	65
Referencias bibliográficas.....	68

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Procesos de integración e inclusión.....	33
Cuadro 2: Perfil del liderazgo pedagógico compartido en CdA.....	63

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AA	Aula de Acogida
AC	Análisis de Contenido
AO	Aula Ordinaria
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
ATI	Atención Tutorial Individualizada
BM	Banco Mundial
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAD	Comisión de Atención a la Diversidad
CB	Competencias Básicas
CCA	Comunidades de Aprendizajes
CdA	Comunidad de Aprendizaje
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria
CLIC	Coordinador de Lengua Intercultural y Cohesión social
CPA	Comunidades Profesionales de Aprendizaje
CREA	Centre Especial de Recerca en Teories y Pràctiques Superadores de Desigualtats
Cs	Comisión social
EAP	Equipo de Asesoramiento Pedagógico
EE	Educación Especial
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FACEPA	Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas
GI	Grupos Interactivos
HU	Unidad Hermenéutica
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
MBD	Marco para la Buena Dirección
MEC	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
NAC	Nivel Actual de Competencias
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
PAC	Plan Anual de Centro
PAD	Plan de Atención a la Diversidad
PAS	Personal de Administración y Servicios
PdC	Proyecto de Convivencia
PEC	Proyecto Educativo del Centro
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PFC	Proyecto de Formación en Centros
PFZ	Proyecto de Formación de Zona
PI	Plan Individualizado
PIRLS	Progress in International Reading and Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
SCD	Social Cultural Disfavored
SEP	Soporte Escolar Personalizado
TALIS	Teaching And Learning International Survey
TEI	Técnico en Educación Infantil
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TL	Tertulias Literarias
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUCCIÓN

Las últimas tendencias en la investigación sobre el liderazgo educacional plantean diversas denominaciones (democrático, inclusivo, distribuido, compartido, entre otras), que poseen sus matices, pero que tienen la característica común de suponer una redefinición del papel tradicional de la dirección como gestión burocrática.

La organización actual de la escuela requiere que sus líderes transiten de posiciones meramente administrativas a ser agentes de cambio junto a la complicidad de todos los miembros de la comunidad educativa. (Lorenzo, 2005; González y Murillo, 2008)

El fenómeno del liderazgo educativo comienza a percibirse menos como un rol unipersonal y cada vez más como parte inherente y activa de la propia comunidad que busca plasmar una mejor idea de escuela compartida que les permite avanzar hacia procesos de cambio y mejora de sus realidades, sin dejar de lado la necesidad de direcciones institucionalmente establecidas como señala Antúnez (2000).

A partir de aquellas constataciones teóricas y nuestra experiencia profesional nació la inquietud de profundizar en el tema del liderazgo pedagógico en ambientes escolares inclusivos como uno de los mayores desafíos para escuelas que quieren mejorar y transformar su realidad en favor de toda la comunidad educativa.

Muchos de los hallazgos que expondremos en el presente libro son fruto de una investigación en profundidad realizada en un contexto educativo de escuela pública y con la principal característica de poseer un Proyecto Educativo Institucional (PEI) basado en el diálogo, la participación, innovación e inclusión educativa.

Hablamos, por tanto, de una nueva forma de entender el proceso educativo, la gestión de la escuela y los roles al interior de la misma que pueden dar luces para que otras comunidades de aprendizaje se democratizen y formen estudiantes más felices y educados, en el amplio sentido del término.

En el primer capítulo del libro desarrollamos los antecedentes conceptuales del liderazgo educativo como también las diversas motivaciones que llevan a investigar sobre un tema que no deja a nadie indiferente y que puede ser la clave de dotar de mayor sostenibilidad a las escuelas que transitan hacia procesos de innovación y cambio de sus formas de ser y parecer.

Los siguientes tres capítulos intentan vertebrar un discurso que tiene que ver con la necesidad de explicar el cambio de conceptualización e importancia frente al fenómeno del liderazgo de los últimos años, en relación a nuevas perspectivas que postulan mejores resultados de aprendizajes y cambios de estructuras, hasta ideas de mayor participación y democratización de la escuela.

Es así que en el capítulo 2: “El contexto de cambio y mejora educativa”, tratamos los conceptos de cambio y mejora educativa, y sus repercusiones teórico-prácticas actuales a modo de introducción desde lo más amplio hacia lo más particular.

Tanto el capítulo 3: “El rol directivo y tránsito actual hacia modelos de liderazgos alternativos en educación”, como el capítulo 4: “Comunidades de aprendizajes y liderazgo inclusivo”, estrechan la búsqueda y la circunscriben, y aproximan al foco central del estudio como son el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CCA) y el liderazgo en ambientes de inclusión educativa.

El capítulo 5: “El liderazgo pedagógico compartido” inicia con la constatación de la necesidad de construir una nueva forma de liderar las escuelas a partir de la corresponsabilidad de todos los actores, traducido en participación activa y hacia logros de aprendizajes realmente educativos. La segunda parte del capítulo actúa a modo de cierre, exponiendo 8 claves que creemos conveniente potenciar en los centros escolares de cara a hacerlos más inclusivos, democráticos y con proyectos educativos innovadores que sean sostenibles en el tiempo.

Finalmente en el epílogo nos situamos desde una mirada más intimista para explicar el proceso vivido de investigación y que llevó finalmente a la construcción de la presente obra que esperamos compartir reflexivamente con las comunidades educativas que luchan y sueñan por una mejor escuela, en mayor calidad humana a partir de principios de justicia social, democratización y colaboración.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES Y MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR SOBRE EL LIDERAZGO

1.1 Antecedentes conceptuales del liderazgo en educación

Los crecientes aumentos de la diversidad socio-cultural, producto de los nuevos intercambios económicos, sociales y culturales, producidos por aperturas de fronteras comunes, por temas derivados de conflictos o falta de oportunidades, han ido generando todo un entramado de nuevas relaciones de la cual los Estados y sus sistemas educativos comienzan a hacerse cargo.

Los retos educativos de comienzo de este Siglo XXI apuntan a consolidar en calidad y equidad lo avanzado por los planes de masificación escolar implementados por los diferentes Estados y Gobiernos en los últimos 50 años del Siglo XX.

Cada vez más se reconocen en las diferentes conferencias mundiales sobre educación y derechos de las personas¹ la urgente necesidad de favorecer procesos educativos permanentes, inclusivos y de calidad, que favorezcan una construcción social menos conflictiva y marcada por más equidad y justicia social.

El diagnóstico educativo y social sobre el papel de la escuela que emerge a lo largo de múltiples conferencias y foros internacionales señalan como aspectos negativos las continuas exclusiones, el abandono escolar, la desescolarización, situaciones de violación a los derechos fundamentales de las personas y discriminaciones que se desarrollan al interior en algunos centros educativos, en mayor o menor grado, cuya superación son nuestro gran reto de cara a la construcción de sociedades más democráticas.

Es así que se señalan las posibilidades ciertas de cambio y mejora que se están produciendo en algunas escuelas, en especial por la influencia directa de sus profesoras y profesores en primera instancia y de gestores y directivos que cumplen un rol liderando estos centros educativos en un segundo término, pero igualmente de decisivos a la hora de obtener buenos resultados de aprendizaje. (Informe TALIS², OCDE, 2009)

¹ Cumbre Mundial en favor de la Infancia, Jomtien (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río Janeiro (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague (1995), la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, Ammán (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, Hamburgo (1997), la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil, Oslo (1997), el Foro Mundial sobre la Educación para Todos, Dakar (2000) y la Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión: La Educación Inclusiva: Un camino hacia el futuro. Ginebra (2008)

² El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE ofrece la primera comparación internacional sobre las condiciones de

Los cambios encaminados a mejorar la escuela dependerán por tanto, de los propios actores que cotidianamente se enfrentan a las múltiples tareas educativas, que por exigencias externas y autoexigencias profesionales son muchas y todas ellas importantes. Desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, pasando por temas de convivencia escolar, hasta los ineludibles asuntos administrativos y de gestión que toda institución demanda.

En este último lugar, es donde profundizamos y centramos mayormente la mirada, ya que creemos que los procesos de dirigir y liderar una escuela influyen cada vez más y de manera directa en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también para favorecer un mejor ambiente escolar y de trabajo para todos y todas. Es así que Lorenzo (2008) realiza una crítica hacia lo estudiado hasta ahora sobre el liderazgo, encontrándolo poco relevante, ya que entrega solo recetas y consejos poco fundamentados de algunas prácticas de líderes a modo de gurúes, quiénes simplemente cumplen con sus tareas de gestor o ejecutivo.

Por ello creemos es necesario seguir avanzando en investigaciones que den cuenta de las nuevas formas de entender y gestionar organizaciones educativas con una impronta de liderazgo centrados más en lo pedagógico y en la inclusión de nuevos actores que participan y se comprometen con la calidad y equidad de sus centros, como es el estudio de casos que analizamos en la presente investigación.

1.2 Motivaciones e intereses para investigar

Al comenzar el proceso de Doctorado el curso 2010-2011 en el primer año del Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa³, se nos planteó el desafío de diseñar un proyecto de investigación que respondiera a nuestros intereses personales y que contuviera algún grado de relevancia social. Es así como de una primera idea de investigar en relación al fenómeno de la violencia escolar, fue dando paso con el correr de los primeros meses a un giro de mis intereses y modo de ver la educación. Comencé a apreciar los esfuerzos de experiencias exitosas, lo que me animó a seguir aquel derrotero de ver el vaso medio lleno más que el vaso medio vacío. En el fondo comenzar a creer nuevamente en la educación en términos de mejora y transformación.

Cursar el seminario-taller sobre educación inclusiva con el Dr. Ignasi Puigdemívol, me supuso introducirme en un mundo parcialmente desconocido. Más cercano a la educación especial pensaba yo, pero que al correr de las semanas y avanzando en lecturas y

enseñanza y aprendizaje, aportando ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE. Tiene como objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz.

³ Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Estudios cursados gracias al Programa de Capital Humano Avanzado CONICYT- Becas Chile

discusiones fructíferas dadas en clase, comenzaba a darme cuenta de que las necesidades de atención no eran sólo del marginado o discapacitado, sino que se transformaban en un problema de toda la sociedad que no está debidamente preparada para asumir procesos amplios de inclusión e integración educativa, social, cultural y económica.

Conocer las repercusiones científicas de cambio y mejora de las escuelas inclusivas y especialmente la experiencia de CCA serían el detonante final para creer que la escuela puede ser democrática y puede dar paso a transformaciones que trasciendan más allá de los muros de la escuela.

Este interés por la transformación social viene desde mi experiencia como educador y dirigente gremial al interior del Liceo Politécnico de Viña del Mar (A-31) y como dirigente del Comité de Adelanto Rucamanqui en la Población las Palmeras en el populoso y combativo cerro de Forestal Alto de Viña del Mar.

Mi definición como un sujeto con conciencia social sigue guiando mis acciones de vida, incluyendo las actuaciones profesionales e investigativas. Cada vez más se requieren líderes sociales capaces de emprender cuando nadie quiere moverse, sobre todo cuando muchos parecen resignados y han perdido las ganas de enfrentarse a lo establecido sin cuestionarse si quiera el hecho que siempre las cosas pueden ir a mejor.

Mi recorrido profesional me ha llevado a conocer comunidades escolares que han naufragado por la falta de liderazgo y he sentido en carne propia como esto ha perjudicado a todos los actores de la escuela al crear un clima de confrontación que en nada colabora con los procesos de enseñanza y aprendizaje inherentes a la escuela.

La preocupación por la diversidad cultural y sus formas de gestionarla se establece hoy más que nunca como un desafío a todo nivel y emerge como oportunidad para las comunidades educativas que emprenden el desafío de socializar y abrir la escuela a su entorno.

Finalmente, esperamos que los políticos de turno y las Administraciones Educativas comiencen a reconocer los enormes esfuerzos que realizan los profesores, familias, directivos, personal de administración y servicio (PAS) y voluntarios de toda índole para que en los centros escolares crezcan en calidad y equidad.

El primer paso de este reconocimiento sin duda pasará por dotar de mayor autonomía a los centros escolares y, por sobre todo, atreverse a valorar los resultados de las investigaciones que con rigor científico se desarrollan en las universidades y centros especializados para que así tengan la posibilidad de tomar decisiones informadas.

CAPÍTULO 2: EL CONTEXTO DE CAMBIO Y MEJORA EDUCATIVA.

2.1 En busca de la calidad educativa a partir del cambio.

“El cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener.” (Hargreaves, A. y Fink, D., 2008:15)

Partimos con la idea de que la educación es susceptible de cambios y mejora, siempre con la colaboración de los profesionales que la conforman, junto a los estudiantes y sus familias que la llenan de vida, de complejidad y diversidad. Criticando eso sí, el constructo escuela como concepto vacío y desprovisto de la humanidad del cual usufructúa el mercado y el individualismo;

“Lo primero, por tanto, es el reconocimiento de lo que está en juego es la “reculturización” de las escuelas, un cambio profundo y mucho más duradero una vez alcanzado.” (Fullan, 2002: 172)

La educación como un valor socialmente reconocido se constituye cada vez más en un pilar fundamental para el desarrollo de un país, tanto en lo económico como en el progreso social y cultural. Sin embargo, un porcentaje considerable de niños y jóvenes de América Latina y el Caribe no tienen acceso a una educación adecuada y de buena calidad lo que conlleva al aumento de la pobreza, la desigualdad y el deficiente rendimiento de la economía. (UNESCO, 1994)

También en los países desarrollados, a pesar que cuentan con mayores medios económicos y de haber logrado extender masivamente la educación, ha aumentado el número de niños y jóvenes que fracasan en la escuela o la abandonan prematuramente.

Además, el número de analfabetos se incrementa y los sistemas educacionales no satisfacen adecuadamente las necesidades de conocimientos y capacidades básicas que las personas necesitan para enfrentar la complejidad de la vida moderna. Es por ello que se plantea la necesidad de mejorar la calidad de la educación y en todos los países en desarrollo y de aquéllos que le falta concretar deudas pendientes, sobre todo con el concepto de equidad.

La efectividad de la educación no se mide solo por el número de población en edad escolar que asiste a la escuela, sino porque también logren leer y escribir bien, además que puedan resolver problemas de la vida cotidiana y, como consigna el Informe Delors (1996), el modo en que consigan los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

La preocupación por mejorar la educación en equidad y calidad, ya no sólo es sectorial sino que es mundial. Los continuos movimientos migratorios impulsados por la búsqueda de nuevas oportunidades económicas, las crisis de mercados internacionales y las nuevas

configuraciones de macroespacios de cooperación e intercambios socio-culturales por un lado, y políticos y económicos por otro, han ido configurando nuevos escenarios de diversidad.

Los diferentes Estados-Nación se están viendo obligados por las circunstancias a dar respuesta a los nuevos desafíos de estos escenarios multiculturales e interculturales y donde la presión de la sociedad civil juega un papel vital para lograr avances en estas materias. Para ello se han emprendido costosas reformas educativas, financiadas por los Estados e instituciones supranacionales como el Banco Mundial, la OCDE, UNESCO, PREAL⁴, Parlamento Europeo, etc., exigiéndose y acelerándose el proceso de dar cuenta de sus resultados (*accountability*). Es decir, recuperar lo invertido en bienes sociales para que a corto plazo se transformen en bienes económicos y así sacar adelante a estos países bajo la lógica de la competitividad y la eficiencia.

Es así que podemos mencionar el caso de la intromisión de evaluaciones externas a partir de costosas pruebas internacionales como la PISA⁵ o la PIRLS⁶ que actuarán como principal instrumento de control de las políticas de *accountability*⁷ en América Latina. Estas evaluaciones han tenido tanta fuerza que marcarán el camino de los gobiernos a la

⁴ Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) Proyecto conjunto del Dialogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, CINDE, con sede en Santiago de Chile. Tiene el objetivo de identificar y divulgar las buenas prácticas y monitorear el progreso educativo en los países de la región, Contribuyendo al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa. Las actividades de PREAL son posibles gracias al apoyo que brindan, o han brindado, organizaciones como: United Status Agency for Internacional Development (USAID), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial, Global Development Research Network, Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), la Fundación Tinker, GE Foundation, entre otros donantes.

⁵ Programme for International Student Assessment. (PISA, por sus siglas en inglés) El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias). (Fuente OCDE)

⁶ Progress in International Reading and Literacy Study. (PIRLS, por sus siglas en inglés) Es un Estudio Internacional sobre el Progreso en Capacidad de Lectura, llevado a cabo por el Boston College (USA), donde se evaluó la comprensión de 215.000 estudiantes de cuarto grado tanto de textos literarios como informativos de 40 naciones. (Fuente OEI)

⁷ Término economicista del idioma anglosajón que ha permeado el ámbito educativo y que traducido al castellano quiere significar la rendición de cuentas.

hora de la toma de decisiones en áreas sensibles como la educación y la salud, principalmente.

Los peores resultados como era de esperarse, siguiendo una lógica economicista, pertenecen a países subdesarrollados (Informe PISA 2009), donde los recursos humanos y materiales siguen siendo deficientes. Aunque también cabe mencionar el estancamiento y retroceso de los resultados en muchos países europeos entre ellos España, que apenas roza la media establecida por la OCDE.

El caso de Latinoamérica enfrenta los mayores desafíos y seguimientos ya que el costo en programas de mejora han sido enormes, sobre todo a partir de los años 90⁸, cuando finalmente se democratizan y liberalizan sus instituciones políticas que dieran a los ojos de las grandes potencias económicas cierta solidez para invertir en capital humano, formación para el trabajo y educación en general.

La misión actual para los países en vías de desarrollo será poder conjugar crecimiento económico con equidad social bajo un sistema político estable y lo más cercano al respeto de los Derechos Humanos (DDHH) y neodemocrático. Son las exigencias de la actual postmodernidad, exigencias auto-impuestas por los grandes bloques económicos para frenar el deterioro de la aldea global. Es así que a las complejas crisis medio-ambientales, socio-políticas, económico-financieras de las últimas décadas van demandado que emerjan con más fuerza que nunca procesos educativos que dinamicen e impulsen a la sociedad, que satisfagan necesidades preexistentes y sienten las bases de un verdadero desarrollo humano.

Esta nueva significación e incluso sobrevaloración de la educación ha inducido a que la nueva dinámica educativa esté presionada por el mercado, por la economía global quien determinará de ahora en adelante los objetivos estratégicos en materias como la producción de recursos humanos, también denominados capital humano;

“En teoría, el capital humano de un país es su gente. En la práctica es la sumatoria del conocimiento de la población. Desde esta perspectiva la Educación es un factor determinante en la formación de Capital Humano y la calidad de la Educación es el elemento de crítica importancia para optimizar el uso de recursos educacionales.” (Lepeley, 2001: 32)

Como es fácil de apreciar desde un planteamiento socio-crítico de la realidad, las nuevas subjetividades que se promueven con la intervención del mercado en educación orientan a los Estados y sus gobiernos de turno a tratar a su gente como clientes de la educación, en

⁸ En la última década del siglo XX se observa que en los países latinoamericanos se desata una ola de Reformas educacionales, cuyos procesos responderán a dos lógicas simultáneas; la primera de carácter económica-social que consiste en la apertura de las naciones al mundo globalizado por medio de la adopción del Neoliberalismo, y el advenimiento de una nueva sociedad global basada en el conocimiento. La segunda es de carácter política, que se relaciona con la consolidación de la democracia como sistema político.

bienes transables y partes de una maquinaria que debe funcionar con eficiencia. De aquí que el Estado, como administrador de la inversión en educación, asuma en parte la responsabilidad de distribuir los fondos monetarios en diferentes áreas carenciales, como la educación primaria por sobre todo, según los dictámenes del BM en el caso Latinoamericano.

Todavía las grandes ganancias provienen de la inversión en educación, donde el BM es el principal prestamista de los países que quieren mejorar su calidad de vida a través de la expansión de la cobertura educativa en todos sus niveles, privilegiando tradicionalmente a los grupos en desventaja; pobladores rurales, pobres, mujeres y niños bajo la siguiente lógica de que... *“la falta de acceso equitativo a la educación disminuye el potencial productivo de la mitad de la fuerza de trabajo nacional.”* (Coraggio, 1995: 50). Producción que debe ser mejorada para ser más competitiva, introduciéndose la variable tecnológica, razón por la cual se presume que mejorando los estándares de calidad educativa se contribuirá a la mejora económica, con lo que se primará observar al sistema educativo como sector productor de insumos para ésta.

Es decir, para mejorar la calidad productiva se requeriría de recursos humanos con conocimientos actualizados, capaces de construir y aportar a los requerimientos modernizadores de los países, y que a su vez tengan la capacidad de mejorar sus estándares de vida. Es así como diversas oficinas internacionales y regionales se han dado la tarea de realizar constantes indicaciones y sugerencias de mejora bajo esta perspectiva eficientista, las cuales imprimen un sello tecnocrático a la mayoría de las políticas educativas en marcha en la región y en la aldea global en su conjunto.

Como, por ejemplo, PREAL. En el año 1999 ofrecía a los padres de familia, gobiernos, docentes, la comunidad empresarial, los líderes políticos, los particulares y los organismos financieros internacionales, algunas recomendaciones importantes para lograr el mejoramiento de las escuelas que deberían aplicarse de manera integrada para obtener mayores beneficios. Destacamos algunas indicaciones como forma de ejemplificar lo que se entendía y que aún se entiende por estándares de calidad educativos a saber;

La primera recomendación tiene relación con la creación de estándares para el sistema de educación en su conjunto, el cual debe velar por lograr establecerlos de forma clara, evaluando y midiendo sus avances y su nivel de óptimo cumplimiento. Se sugiere además que los gobiernos puedan implementar pruebas estándar en el ámbito nacional y utilizar los resultados para corregir los programas y reasignar los recursos.

Una segunda recomendación se basa en la idea de descentralización, referida a que se debiera otorgar a las escuelas y comunidades locales un mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella. Se parte del supuesto que los sistemas de educación centralizados no entregan a los directores de las escuelas, a los profesores ni a los padres, la autoridad y autonomía que se requiere para mejorar el desempeño escolar. Se propone a los gobiernos que ejerzan un nuevo rol, dejando de controlar directamente el manejo de las escuelas y

concentrándose más bien en generar condiciones de financiamiento, estableciendo estándares, promoviendo la equidad monitoreando los progresos y evaluando sus resultados.

Otra recomendación relevante para conseguir mejores logros de la educación, se refiere al fortalecimiento de la profesión docente principalmente a través del incremento en sueldos, seguido por una reforma de los sistemas de capacitación, perfeccionamiento y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las cuales sirven.

El diagnóstico realizado por el organismo establece como hecho que los profesores de las escuelas públicas y municipales a menudo reciben remuneraciones insuficientes, carecen de la preparación necesaria y están sometidos a una administración deficiente, por lo que los gobiernos debiesen tomar firmes medidas tendientes a convertir la docencia en una profesión más sólida y atractiva. La anterior indicación ha dado curso por ejemplo al actual proceso de Evaluación Docente⁹ vigente en Chile, donde el objetivo último sería la mejora en la calidad de la enseñanza de los profesores municipales, que impactaría en los aprendizajes de los estudiantes que adscriben a este sistema, como también en la mejora sustantiva de los sueldos para los que resulten bien evaluados, siguiendo la actual tendencia del mercado de premiar la eficiencia y eficacia.¹⁰

También se sugiere que los directores de las escuelas y la comunidad local puedan tener la autoridad y los recursos para recompensar a buenos profesores y apoyar a quienes se esfuerzan por serlo.

Una última recomendación entregada por PREAL sería la de aumentar la inversión por alumno en la educación básica, ya que los cambios requeridos en las escuelas latinoamericanas no son posibles con los actuales niveles de gasto. El gasto por alumno en las escuelas públicas y municipalizadas está muy por debajo del gasto por alumno que se hace en las escuelas privadas y lejos del gasto en escuelas públicas de países ya desarrollados. Los gobiernos deberán aumentar la inversión significativamente para lograr mejorar la calidad y equidad de la educación básica. El recortar la inversión y gasto en la educación pública puede iniciar procesos de retroceso en lo ya avanzado en calidad y equidad educativa.

Como queda de manifiesto en las indicaciones anteriores, las propuestas de mejora van por establecer estándares técnicos de corte cuantitativo, objetivo de las pruebas internacionales

⁹ Ley Num. 19.961 (2004) Donde se establecen las formas y modos de proceder en la Evaluación de los Docentes del Sector Público y Subvencionado.

¹⁰ En un Informe del Banco Mundial (2005) se asume como tesis para la mejora escolar la entrega de diversos incentivos por parte de los Estados, entre los que se destacan: Atraer personas calificadas a la profesión docente/ Mantener e incentivar al profesorado monetariamente y no monetariamente como serían la estabilidad laboral, pensiones y beneficios, desarrollo profesional, infraestructura y materiales de enseñanza/ idealismo/ reconocimiento y prestigio. Estableciendo el desafío por ende de medir con precisión ¿Qué es un buen maestro? Para poder incentivar a los mejores.

estandarizadas, por ejemplo. También defienden la idea de seguir descentralizando la educación incitando a los gobiernos a desprenderse cada vez más de sus atribuciones históricas de garantes de la educación.

Dentro del análisis del PREAL encontramos además la idea del aumento de inversión económica por subvención como garantía de aumento de calidad, situación bastante cuestionable si consideramos las millonarias inversiones de dineros de los últimos años en América Latina por vías de préstamos que, a la fecha, no han mejorado la situación de calidad educativa.

Aún persisten las grandes diferencias económicas que determinan que ciertos sectores privilegiados accedan a una educación de mayor calidad y muchas veces subvencionadas por los Estados, que paralelamente deben aumentar los esfuerzos en mejorar cobertura en vastos sectores aún sin escolarizar. La pugna entre lo público y lo privado sigue siendo una lucha ideológica de la cual la educación no se escapa. ¿Solo con dinero se cambia y mejora la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes?

El caso de América Latina es ilustrativo para entender los procesos de deterioro social, junto con la creciente desigualdad e inequidad educativa que los préstamos exteriores no han logrado resolver. Aunque ciertos sectores políticos y sociales vislumbren que es un primer paso hacia un desarrollo económico de toda la región y que sin la inversión privada sería imposible iniciar cambios revolucionarios como las reformas educativas, aún en marcha en la región.

La nueva significación y producción de educación, ya no sólo está en manos de los Estados, quienes han tenido que traspasar responsabilidades al sector privado e incluso a organismos internacionales que, al decir de sectores opuestos al modelo económico neoliberal, están dictando las pautas en la producción del futuro capital humano:

“En cuanto a los contenidos de la enseñanza, se enfatiza la alfabetización, la enseñanza de la ciencia, la matemática y la tecnología, lo que reafirma que para el Banco Mundial el sentido principal del sistema educativo sería la producción de recursos humanos para la nueva economía.” (Coraggio, 1995: 50)

El actual contexto en que se están dando los cambios pone en tensión los encuentros y desencuentros de las necesidades de las sociedades nacionales con las fuerzas de la sociedad global internacional, lo cual ha imposibilitado la discusión y por ende frenado avances en la búsqueda de cambios de calidad y permanentes en la vida de sus ciudadanos.

En el caso latinoamericano se ha transitado en las últimas décadas hacia un enfoque eminentemente cuantitativo, donde las propuestas de cambio y mejora estarán centradas en el rendimiento y la eficiencia escolar (asimilación de contenidos, promoción y retención escolar, disponibilidad de textos, cobertura, duración de la jornada escolar, entre otras). Es decir, la calidad será medible por indicadores de rendimiento académico como la

promoción, la repitencia y la deserción escolar, como también en función de las pruebas estandarizadas nacionales que cada país de la región ha comenzado a implementar.

Creemos que falta un complemento a los anteriores indicadores, desde un enfoque más cualitativo de entender los cambios de calidad, donde estén presentes la adquisición de conocimiento, de actitud y valores, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje incluya factores fuera del aula, como la familia, la comunidad y su entorno de vida;

“Aún si la calidad del proceso educativo fuera referido al tipo de relaciones y resultados que lo constituyen internamente, una pedagogía centrada en el aprendizaje debe incluir las condiciones contextuales, no sólo como “insumo” de acompañamiento, sino como lugar de realización del conocimiento, fase fundamental de la educación, pues el aprendizaje en su conjunto no se limita al tiempo y al espacio del aula.” (Coraggio, 1995: 191)

Se entendería entonces a una educación de calidad a aquélla que se aproxima a dar respuesta a las demandas sociales, tanto de la economía, como de la política, de la cultura, de los problemas emergentes de la actual sociedad del conocimiento (atención a la diversidad, medio ambiente, TIC, ciudadanía, género, resolución de conflictos entre otros) y por sobre todo a los pequeños grandes desafíos de la convivencia diaria con su sistema de relaciones personales.

Se reconocen avances en la región y la importancia de mejorar el conjunto de los sistemas educacionales en pos de reducir las desigualdades económicas y aumentar el desarrollo económico. Avances que han ido en varias direcciones; mejoras de infraestructuras, en la formación de profesores, incentivos económicos y sueldos, de acceso educativo para todos, incluso la búsqueda de futuros profesionales de la educación con puntajes altos de ingreso a las universidades¹¹.

Medidas que pueden ser insuficientes si no se considera que la materialización y magnitud de los cambios pasa por la propia institución escolar, más que por los grandes discursos políticos reformistas y acuerdos entre poderes del mercado.

Siguiendo a Fullan (2002), en relación con las posibilidades ciertas de lograr cambios permanentes en cualquier organización educativa señala que, los cambios no pasan tanto por temas de planificación de la implementación como podría ser el caso de las continuas reformas que se suceden unas tras otras, sino el de preguntarse ¿si empezar o no?, ¿cómo y en qué condiciones previas?, ¿cuáles son los escenarios? e incluso de ¿qué resistencias o malestares existen y que frenen los cambios posteriormente? El citado autor llega a la

¹¹ Este es el caso chileno con la Beca “Vocación de Profesor” entregada desde el 2011 para los estudiantes con más de 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (El máximo es 850 puntos.), y que opten por alguna carrera de pedagogía. Estudiarán gratis esta carrera, manteniendo un nivel académico elevado. Este 2016 comenzarán a egresar las primeras generaciones de este programa y habrá que esperar algunos años más para ver los reales resultados de esta iniciativa.

conclusión que es más importante la iniciación (diagnóstico de necesidades reales y sentidas) que la sola implementación de un plan de mejora educativa inconsulta, poco participativa y nada de convocante. Es así que el concepto mismo de cambio educativo para Fullan (1991; 2002) debe de referirse a un cambio intencional y planificado, siendo su preocupación esencial la de ¿cómo realizar el cambio?, en una visión más práctica.

Nos encontramos con otras definiciones de cambio educativo que valoran el proceso, pero también los resultados de éste;

“...cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí mismas).” (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002: 17)

La ilusión artificial de transformar la educación de manera homogénea en un tiempo corto y de forma descontextualizada, debe dar paso a que las experiencias de éxito sean conocidas y socializadas. Los reales cambios pasan primero por la innovación que; *“fundamentalmente se centra en la acción educativa que se lleva a cabo en el aula: la innovación puede incidir en varios aspectos, pero especialmente lo hace en los curriculares (contenidos, objetivos, metodologías, evaluación...)”* (Murillo et al, 2002: 18).

Necesariamente hoy se requiere una mayor reflexión, diálogo y cooperación al interior de las aulas por parte de profesores, alumnos, y también de las familias y directivos, que posibilitarán cambios en la calidad y equidad que demandan los actuales sistemas educativos.

Los años de las grandes reformas estructurales de los sistemas educativos, deben dar paso paulatinamente a que los actuales administradores educativos comiencen a reconocer los avances que se dan en la cotidianidad de las aulas, de los centros y comunidades, que se han decidido a transformar sus realidades.

2.2 La mejora como concepto y proyecto de gestionar la escuela.

“Si el lugar de la innovación es el aula y el de la reforma el sistema educativo, hay que situar la mejora en la escuela en el centro educativo en su conjunto.” (Murillo et al, 2002: 20)

Al plantearnos el tema de la mejora como concepto, hacemos alusión a las líneas de investigación y práctica que se originaron a partir de las experiencias de las Escuelas Eficaces (*School Effectiveness*) y de la Mejora de la Escuela (*School Improvement*). Estas experiencias desarrolladas para hacer de la escuela una institución eficaz, marcaron el camino de mejora de los procesos educativos en su totalidad y respondiendo a su contexto inmediato, y por tanto, son necesarias de describir en sus principales aportaciones.

Siguiendo a Murillo et al (2002) cuando realiza un recuento de los hitos que marcaron la mejora de la escuela, sitúan una primera generación de experiencias a fines de los años 60', denominada Fase del Optimismo Pedagógico;

“El nacimiento del movimiento de Mejora de la Escuela fue consecuencia de la reacción a las reformas de carácter curricular y organizativo impulsadas y dirigidas desde el exterior de los centros docentes que fueron la norma en todo el mundo durante la década de los 60’.” (Murillo et al, 2002: 23)

El modelo seguido sería la propuesta IDDA realizada por House (1979) que significaba:

- Investigación: para adquirir conocimientos que sirvan de base al desarrollo.
- Desarrollo: para inventar y construir una solución a problemas operativos.
- Difusión: para que los docentes conozcan las innovaciones.
- Adopción: para incorporar las innovaciones a los centros docentes.

Posteriormente surgirán respuestas cuestionando el hecho de que los resultados no estuviesen incluidos en los análisis e implantaciones de mejora escolar, siguiéndose una nueva lógica; Iniciación - Implantación - Continuación - Productos.

Por su parte Fullan (1982), situará el centro del cambio en la escuela y postulará dar la mayor importancia a la organización y los procesos culturales y no solo a los resultados, como era la lógica de las fases anteriores. En el fondo estaba planteando una mayor preocupación por la cultura escolar, donde radicaría el potencial para el desarrollo de la institución.

Una segunda generación de programas de mejora pondrá en directa relación la mayor colaboración que deben tener los investigadores con los actores educativos, es decir, ¿Cómo vincular la teoría con la práctica? en la búsqueda de mejoras de calidad. Entre los proyectos destacados por la literatura especializada (Murillo et al, 2002) que se suceden en este período encontramos: *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992), *Accelerated Schools*

Proyect (Levín, 1993), *Schools Make a Difference* (Myers, 1996; Teddlie y Stringfield, 1993), *Success for All* (Stavin et al, 1996).

Destacará por sus aportaciones a posteriori las constataciones realizadas por el *Improvig the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow et al. 1994; Hopkins y West, 1994), las cuales pasarán a ser indiscutibles y sentarán las bases de las nuevas investigaciones de mejora y cambio educativo preferentemente en el mundo Anglosajón y mas recientemente en el contexto Iberoamericano.

Éstas son algunas de sus principales aportaciones:

- El centro docente no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. El centro educativo, si pretende mejorar, deberá plantearse desafíos en conjunto y que den a los docentes la posibilidad de trabajo colaborativo, aprendiendo juntos en definitiva.
- Los buenos centros docentes reflejan formas de trabajar que estimulan la participación de la comunidad escolar, especialmente de los alumnos.
- El centro docente que desarrolla programas de mejora exitosos tiene una clara visión de los mismos, y considera el liderazgo como una tarea compartida por muchas personas.
- Una forma de mantener la participación de la comunidad es la coordinación de las actividades. Para ello es esencial tanto la comunicación, como las interacciones informales entre los docentes.
- El centro que reconoce que el cuestionamiento y la reflexión son procesos importantes de la mejora, consigue aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo más fácilmente que otros que no hagan.
- La cuidadosa planificación puede ayudar a convertir el futuro deseable del centro, la visión, en prioridades de mejora, ordenando esas prioridades en el tiempo y manteniendo la atención sobre las prácticas del aula.

A pesar del avance que significaron las aportaciones de los diversos estudios empíricos realizados durante esta época, se criticó el impacto de transferencia a otros contextos y realidades por la falta de modelos más concluyentes a nivel teórico, ya que se le acusaba de ser un movimiento eminentemente práctico;

“Una clara muestra de que el movimiento de Mejora de la Escuela es un movimiento más preocupado por la práctica, por cambiar las escuelas, que por la reflexión acerca de lo que ocurre y por qué ocurre es la tradicional ausencia de teorías y modelos.” (Murillo et al, 2002: 28)

Lo cierto es que el sistema educativo en general ha tomado elementos aislados de las diferentes experiencias, no logrando consolidar una sola gran idea de cambio y mejora, en especial por la heterogeneidad de miradas políticas, ideológicas, culturales, religiosas, económicas, que confluyen en la idea de construir escuela.

En este recorrido conceptual actualmente estaríamos en una tercera fase denominada como “movimiento de mejora de la eficiencia escolar” (*Effectiveness School Improvement-ESI*) (Muñoz-Repiso y Murillo, 2001), que se define como la conjunción armónica entre resultados (eficiencia) y mejora del centro en su conjunto (calidad);

“Uno de sus aspectos más característicos es que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Y así, entran en juego el profesorado, el currículo o los procesos de aprendizaje y también variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización.” (Murillo et al, 2002: 33)

Cabe mencionar que el contexto social de la escuela es un gran factor a considerar en el análisis de esta propuesta de mejora de la eficiencia escolar, que tendrá características de apoyo y presión externas. De apoyo cuando la escuela logre que sus metas y visión sean compartidas por toda su comunidad, pero de presión cuando agentes externos intenten re-conducir para sus propios intereses a las fuerzas internas de la escuela (resultados de evaluaciones externas y descontextualizas por nombrar alguna).

Como hemos visto, existen diversas experiencias que manifiestan con sus aportaciones los senderos por donde comenzar a transitar para que los cambios educativos logren cuajar y llegar a resultados, ya no solo en cantidad (promoción- reprobación), sino que en calidad (competencias- habilidades y valores- actitudes), donde la escuela realmente sea un valor agregado a la familia y la sociedad en su conjunto. El cambio de perspectiva ha pasado a reconocer que las grandes políticas públicas, necesitan un gran componente humano en cuanto a compromiso y motivación para llevar la reforma al aula. El esfuerzo mancomunado entre los actores del proceso a partir de un trabajo y objetivo guiado por un Proyecto Educativo Institucional (PEI), marca el nuevo camino de realizaciones cualitativas en el mundo educativo.

Gairín (2004), nos aporta los desafíos que conlleva el sentido de mejora en un centro educativo actual, que pasan por cambiar el paradigma en los procesos de gestión, donde las respuestas creativas e innovadoras a problemáticas antiguas como emergentes hacen la diferencia en resultados de calidad. Para el autor, ya el control y la norma no son la marca diferenciadoras de gestiones escolares actuales, ya que las demandas sociales actuales les exigen desenvolverse en un medio en continuo cambio y de gran complejidad.

Los retos en la sociedad el conocimiento comienzan a trascender a las políticas micros del centro educativo, donde la gestión para el cambio y mejora pasa a considerarse un eje clave y sustancial de ahora en adelante; *“El cambio educativo depende de lo que el profesor haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso.”* (Fullan, 2002: 141).

Una escuela que asume la tarea de mejora, es aquella donde todos sus integrantes plantean sus metas en objetivos comunes, incluidos roles muchas veces tomados como antagónicos, como son los profesores y directivos. Constituir Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), denominadas por Fullan y Hargreaves (1999) “culturas de trabajo cooperativo”, deben ser la característica de las escuelas eficaces que han logrado importantes avances en la construcción de ambientes sanos para el desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos.

Es así que no es de extrañar que la OCDE (2005; 2009) señalara como primer gran factor de transformación hacia la mejora educativa las actuaciones de los docentes y en un segundo lugar la gestión y el liderazgo directivo. Por tanto, los nuevos retos de las escuelas serán consolidar liderazgos inclusivos, participativos y pedagógicos en definitiva. Es así como el proyecto de mejorar el liderazgo escolar de la OCDE¹² (2009) identificó cuatro áreas de acción claves, que pueden ayudar a la práctica del liderazgo escolar a mejorar los resultados escolares.

Esas áreas destacan la necesidad de:

- (Re) Definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
- Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
- Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
- Y hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

Este análisis y propuesta de la OCDE (2009) es respaldado por especialistas en temas de gestión escolar, es así que Antúnez (2000), establece la necesidad de develar las reales tareas e interacciones que desarrollan cotidianamente los directores y directoras escolares, ya que permanece en relativa ignorancia la dimensión que puede o no ejercer un líder escolar;

¹² La OCDE realizó el estudio sobre el liderazgo escolar entre el 2006 y 2008 con la participación de Australia, Austria, Bélgica, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda Israel, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia.

“Parece ser, pues, que las decisiones de las personas que desempeñan tareas directivas se toman más por intuición, por sensaciones y corazonadas que como resultado de diagnosis y análisis.” (Antúnez, 2000: 40)

Se hace necesario para mejorar los sistemas educativos en su conjunto, avanzar en investigaciones que aborden el fenómeno de la gestión y formación de líderes educativos en contextos y realidades múltiples. Profesionalizar la gestión escolar, democratizar las relaciones en la escuela, incorporar a la comunidad al acto educativo es dar un paso hacia procesos de cambio y mejora que perduren en el tiempo y aseguren una calidad educativa indiscutible, en especial en el sector público donde acude la población más diversa y con mayores necesidades de ayuda.

Por su parte las Administraciones Educativas y los encargados de las políticas públicas han de reconocer que la educación no puede transformarse en un privilegio para unos pocos, sino un derecho inalienable de todas las personas, no importando la condición social ni procedencia territorial. Solo de esta forma estaremos proyectando un cambio social en calidad, equidad y justicia social que trascienda al resto de las actuaciones humanas, incluyendo la económica.

La escuela, en su derrotero de transformación, está condenada a replantearse su trabajo constantemente de re-pensar sus actuaciones y por sobre todo a generar propuestas creativas que re-encanten a sus alumnos y familias en un nuevo trato y diálogo.

El acto educativo no sólo se establece en la relación tradicional profesor-alumno, se juega con la multiplicidad de actores, entre familias, directivos, personal de administración y servicio, miembros voluntarios y la comunidad que decida hacer suya la tarea de educarnos y re-educarnos en la dura labor de ser mejores sujetos y dejar este mundo un poco mejor de cómo lo encontramos.

CAPÍTULO 3: EL ROL DIRECTIVO Y TRÁNSITO ACTUAL HACIA MODELOS DE LIDERAZGOS ALTERNATIVOS

“La mejora de la acción directiva no es posible si se ponen trabas a las propuestas creativas y originales. Alternativas innovadoras de procesos de gestión colaborativos o experiencias de participación activa de los padres y madres o de los estudiantes deben ser fomentadas y promovidas sin temor.” (Antúnez, 2000: 27)

3.1 Rol directivo y funciones del cargo

La escuela como institución normalizadora responde a una función social de traspaso de generación en generación de la cultura dominante, de los valores y tradiciones que sustentan a esa sociedad que le sirve. Bajo esta concepción tradicional de entender la función de la escuela es que emerge una forma jerárquica de dirigirla y administrarla. La figura del rol se hace presente en las actuaciones cotidianas de la escuela;

“Es necesaria la existencia de alguna persona: la directora, el eje de departamentos, la coordinadora de ciclo, etc., o un pequeño grupo de personas: equipo directivo, que posean la necesaria formación y aptitud para asumir y desempeñar esas tareas que difícilmente se podrían desarrollar con la simple agregación de actuaciones aisladas y solitarias de los docentes.” (Antúnez, 2000: 21)

Como se observa, las actuaciones de dirigir y liderar son propios de la organización educativa, necesarias y que en el fondo lo discutible son las formas de ejercer un rol desde una posición de autoridad jerarquizado, que se han caracterizado cada vez que se hablan de funciones directivas como totalmente diferenciado de roles de tipo pedagógico.

Esta perspectiva comúnmente difundida se podría entender a partir del análisis del término de “gestión y liderazgo” que se asocian y parecen ser propios del mundo empresarial. Es fácil interpretarlo desde esa perspectiva si la RAE¹³, define liderazgo como: “*Situación de superioridad en que se halla una empresa, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito. Ejercicio de sus actividades.*” Es una definición de claro corte racionalista, propio de la nomenclatura taylorista¹⁴ y lejana al mundo educativo, está de más decirlo.

Las mayores preocupaciones cuando se describe y analiza el liderazgo, asociado indefectiblemente a la figura del director escolar, pasan por llegar a establecer tipologías en relación a sus actuaciones ante el grupo humano que guía.

¹³ Real Academia de la Lengua Española (RAE)

¹⁴ Método de organización del trabajo que persigue el aumento de la productividad mediante la máxima división de funciones, la especialización del trabajador y el control estricto del tiempo necesario para cada tarea. (RAE)

El estudio de Goleman (2000) citado en Fullan (2002: 173-174) donde examinó los estilos de liderazgo, la cultura organizativa y los resultados, identificó seis estilos de liderazgos, donde dos de ellos perjudicaban abiertamente a la institución escolar. Estos estilos que perjudicarían serían el coercitivo, que demanda conformidad o “haz lo que te digo” y el estilo de liderazgo ejemplificador, que establece estándares exigentes de actuación o “haz lo que yo hago ahora”. Los estilos que incidían positivamente en su entorno serían:

- Autoritario, definido como el que moviliza a las personas en la dirección propia o “ven conmigo”.
- El afiliativo, que crea armonía y vínculos emocionales ejemplificadores con la idea de “las personas primero”.
- El democrático, que busca forjar un consenso a través de la participación o “¿tú qué opinas?”.
- Y finalmente, el estilo de liderazgo formativo, definido por el autor como el desarrollo de especialistas para el futuro; o “prueba esto”.

Goleman concluye en la necesidad de manejar variados estilos de liderazgo, en especial aquellos que son capaces de movilizar a los sujetos y son positivos al ambiente laboral.

Existen otras definiciones críticas del rol y las funciones de ejercer un liderazgo que pueden incluso dañar a la institución, en términos de inmovilizarla o hacerla dependientemente de esta especie de “gurú” como suele caricaturizarse al director de una escuela. Fullan (2002) nos ilustra con gran elocuencia sobre como la dirección, el liderazgo y los “gurús del cambio”, pueden crear climas escolares de dependencia sobre todo cuando actúa el factor del carisma autoritario que promete salidas al caos, sin mencionarles a sus “discípulos” que los problemas existen en una organización y son inagotables. El mayor problema estaría en la idea de falsa seguridad que se proyecta en esta forma de liderazgo, que oculta lo caótico que puede llegar a ser el proponerse la meta del cambio y mejora inmediatas, en una organización paradójica *per se*.

El término liderazgo y el rol de quien ejerce ese liderazgo en una institución, sea ésta educativa o comercial, plantea la necesidad de revisión de sus particularidades más evidentes, para luego preguntarnos por lo que aún permanece más oculto o poco relevado hasta ahora.

Los centros escolares han sido gestionados y dirigidos por directores o equipos de dirección desde que existe la institución escuela, y al respecto se ha avanzado en redefinir sus ámbitos de acción y los principios que rigen sus tareas, que al contrario de lo que se pueda suponer como prejuicio, van más allá de su rol meramente administrativo;

“Quienes desempeñan esas tareas deben poseer algunas capacidades para hacerlo que pueden adquirirse mediante procesos de formación desarrollados de manera individual y autónoma o a través de la reflexión común sobre sus prácticas con colegas miembros del Equipo directivo.” (Antúnez, 2000: 26).

A los directivos se les reconoce un estatus preferente dentro de las escuelas, debido a las responsabilidades que desempeñan y por la posición de autoridad que le puede ser conferido y reconocida por la comunidad educativa o por la administración que lo selecciona por alguna capacidad que lo distingue del resto.

Según Antúnez (2000) existen diferentes fuentes de autoridad más o menos reconocibles en las direcciones actuales como:

Autoridad de posición: Entendida por el rango o jerarquía en el organigrama de la institución. Que se relaciona con obediencia al status que le es conferido al director dentro de la visión vertical de entender la escuela.

Autoridad personal: Relacionada a la capacidad de liderazgo afectivo o carismático que se le reconozca por los individuos de su grupo. Esta característica se da con el mayor conocimiento que tiene el director de las necesidades y preocupaciones de su personal, de forma personal, llegándose a definirse como una capacidad de liderazgo afectivo o ideológico, según el autor.

Autoridad de experto: Competencias profesionales de formación superior que posea y conocimientos, rigor y aciertos en sus prácticas profesionales. Pasa a ser una competencia bastante reconocible por el avance experimentado en procesos de formación permanente en ámbitos de la gestión y dirección escolar actual.

Autoridad de oportunidad: Propios de las personas que se encuentran en el lugar oportuno en el momento adecuado, asociado al poder de relación o de referencia, que eminentemente no es técnico sino que político.

Autoridad de relación o referencia: Cuando se consideran las capacidades de cada uno de los miembros del equipo directivo y la dirección es capaz de considerar circunstancias que ocurren en cada caso o situación. La autoridad es más horizontal y se comparten los éxitos y los errores, considerándose las fortalezas y debilidades de un grupo.

Según Antúnez (2000) la tarea de dirigir una institución educativa debe mejorar en análisis y diagnosis, pero muchas veces las múltiples demandas que de él se exigen, terminan por diluir algunas de sus principales actuaciones.

El mismo autor reconoce que las actuaciones de los directores pueden estar condicionadas por diversos factores a saber;

Las demandas: Son los requerimientos formales e informales mandatados desde la superioridad o desde los diversos grupos sociales que se asocian a la escuela, incluidas las contingencias del momento. Siempre se le está demandando que tome decisiones y como señala Woycikowska (2008: 28) siempre trae resistencias... “Como es bien sabido, decidir

no es tarea fácil. Toda decisión supone una elección que excluye otra posibilidad, lo cual provoca un descontento irremediable.”

Las obligaciones: Tareas que debe desempeñar por los requerimientos de sus cargos y que variarán según las normativas legales vigentes, el tipo de escuela que dirige (pública o privada) y en general por su rol administrativo-financiero.

El conocimiento: En relación a los saberes que posee y también lo que ignora, en relación con los roles y funciones que deberá desempeñar. Dirigir no puede ser visto solo como un conjunto de comportamientos y habilidades discretas que son de alguna manera neutra y abstracta que no se relaciona de manera compleja y profunda con la construcción de la persona que dirige. La integración y congruencia entre las distintas esferas de la experiencia vital de quien dirige una institución educativa, para ser una herramienta potente para el liderazgo.

Las destrezas o habilidades: Que junto con los conocimientos y valores, permitirían identificar las principales competencias que debiese tener un perfil de un buen director. Situación que hoy no está claramente definida en España y es necesario avanzar para mejorar las condiciones de desempeño de los equipos de direcciones actuales establece el autor.

Un acercamiento al intento de identificar un perfil competencias directivas lo podemos encontrar en el caso de chileno, que marca un precedente al instaurar un Marco para la Buena Dirección (MBD) vigente desde el año 2005. Este MBD se establece claramente criterios y acciones para el desarrollo profesional de los directores escolares que sirven a su vez para posteriores procesos de evaluación del desempeño de los mismos. Es así que con este marco comienza establecerse la importancia que cobra hoy en día un buen liderazgo pedagógico para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y los resultados de las escuelas.

El MBD (MINEDUC-Chile, 2005) se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directiva: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia. Con lo anterior, se manifiesta el hecho que el director debe liderar y dirigir el PEI de su establecimiento, situación bastante compleja si no se dispone de una gran autonomía para decidir la contratación de su personal por ejemplo, como sucede actualmente en el territorio español.

El contexto en el que se encuentra: La realidad situacional social-económica y cultural son factores que también determinarán las actuaciones de las direcciones, sentencia finalmente Antúnez (2000), como a su vez los recursos materiales disponibles, el tamaño de la institución y su delegación o administración.

Como se puede apreciar, el rol de dirigir una institución educativa pasa por innumerables funciones y obligaciones que condicionan sus actuaciones y las del centro escolar en definitiva.

Siguiendo con el análisis, Navarro (2002) señala otras características que también son reconocibles para los directores escolares, como es la exigencia de ser el prototipo ideal de primer servidor y responsable ante todo lo que acontece en la escuela, incluyendo la comprensión y empatía de sus subalternos. Dicha situación complejiza la tarea de algunos expertos en tratar de conceptualizar el rol de director y liderazgo pedagógico en los centros escolares.

El mismo autor manifiesta que continuamente se intenta buscar un patrón común que encarne el prototipo ideal del buen director, sin embargo cada uno es diferente al otro, tanto en sus formas de gestionar (autoritarias-democráticas-laissez faire), como en sus capacidades de liderazgo, conocimiento del cargo y valores personales.

Navarro (2002) establece que puede existir una sobredimensión que se tiene del rol del director como único líder indiscutido de una institución educativa tan compleja, ya que existe una diversidad de participantes y mayores opciones para colaborar en la gestión de la escuela.

Uno de los autores que desarrolla en el tiempo el tema de la dirección escolar y el liderazgo en España es Antonio Bolívar, quien ya en 1996 planteaba algunas líneas para situar al gestor escolar en una perspectiva mucho más amplia. Bolívar (1996) vislumbra el liderazgo como gestor eficiente (rol de liderazgo “profesional”) y como una tarea moral amplia, propia de organizaciones dinámicas y complejas (liderazgo moral o “funcional”).

Bolívar (1996) advierte a la hora de posicionarse sobre alguna concepción sobre el liderazgo, ya que se establecen limitaciones cuando se presentan propuestas de liderazgo transferidas de otras realidades o contextos que intentan gestionar los centros escolares por ejemplo, como también de aquellos enfoques más críticos del liderazgo proponen eliminar directamente el rol directivo para difuminarlo entre todos, lo cual sería un gran error. El autor se cuestiona si el liderazgo es un rol con determinadas funciones, o más bien esas mismas funciones superan al rol específico creando una situación que complejiza a la propia institución, que debe resignificar lo que realmente entiende por liderazgo.

Los continuos avances en el tema del liderazgo pedagógico; Bolívar (2005, 2010, 2012) sustentado por otras investigaciones; Fullan (1993, 2001); Hargreaves (1992, 1996, 2008); Ryan (2006); González (2008); Murillo et al (2010), establecerán una declaración de principios de lo que deberá guiar las nuevas relaciones educativas en los centros escolares. Estas nuevas formas de gestionar las escuelas han re-conceptualizado el rol tradicional de los equipos directivos de mando y autoridad ilimitada, hacia un tránsito de liderazgo compartido y cada vez más pedagógico;

“El liderazgo pedagógico se entiende como un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una Comunidad Profesional de Aprendizaje con un sentido de propósito compartido. Es una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de

acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados de su trabajo.” (Bolívar, 2012: 15)

Este liderazgo pedagógico se traduce en una nueva lógica de corresponsabilidad de todos los miembros que participan del acto educativo en una escuela y del cual nadie está ajeno, incluyendo la posibilidad de plantear un liderazgo distribuido donde las condiciones socio-ambientales así lo permitan;

“...el liderazgo distribuido es resultado de un proceso en el que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, iniciativa y cooperación del personal...el liderazgo comienza a verse menos como un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos.” (Bolívar, 2012: 51)

Es así que podemos hoy hablar de múltiples liderazgos y no sólo de aquéllos de tipo formal, que por tradición o por mandato de alguna ley recaían sólo en algunos elegidos. Es así que las necesidades más urgentes de las escuelas deben movilizar a los equipos directivos, profesores, PAS, familias y voluntarios para que colaboren en conjunto en la tarea de educar.

Esta distribución del liderazgo no evade de la responsabilidad última a los equipos de dirección de sus funciones inherentes al cargo, ya que *“es claro que no hay centro escolar que funcione bien sin un equipo directivo detrás, que anima, apoya y potencia- de modo colectivo- las acciones individuales.” (Bolívar, 2012: 171).*

Pero posibilitan y en muchos casos facultan para que las decisiones sean tomadas en clave democrática y participativa lo que favorecería un sentido de mayor comunidad y autonomía que es por lo que luchan muchos centros escolares hoy.

En un lugar importante encontraremos, por tanto, el liderazgo de los profesores quienes a partir de sus competencias profesionales y actitudes personales deben conjugar sus nobles tareas de enseñanza con eficientes tareas administrativas-institucionales que cada vez se van incluyendo como actuaciones individuales y colectivas que las escuelas les demandan;

“En cuanto a las competencias para ejercer el liderazgo docente muchas son las mismas que los atributos de un docente (gestionar el currículum mediante la planificación, evaluación y revisión posterior, relaciones con alumnos y otros agentes, dominio del contenido, etc.). Sin embargo, trabajar con los colegas es profundamente diferente a trabajar con los estudiantes y las competencias requeridas para lo primero no son las mismas que para lo segundo (escuchar activamente, facilitar las reuniones, mantener una discusión de grupo, decidir sobre un curso de acción, supervisar los progresos, etc.).” (Bolívar, 2012: 264)

Estas nuevas competencias a desarrollar por el profesorado que se establecen como cimientos esenciales para construir un liderazgo del profesorado que sea capaz de influir positivamente en la gestión del centro y en los aprendizajes de los estudiantes, sólo será posible en la medida que exista un óptimo reconocimiento a su labor profesional y que cuente con los apoyos y confianzas suficientes para hacerlo;

“Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos...” (Bolívar, 2012: 205)

Esta idea de distribución del liderazgo manifiesta a su vez la importancia creciente que deben tener también las familias de los estudiantes y otros agentes colaboradores en el proceso educativo;

“Las familias son coeducadoras y corresponsables con las escuela, por lo que se requiere su participación activa para articular las prácticas con su apoyo imprescindible...” (Bolívar, 2012: 283)

En esta idea de la participación de las familias como corresponsables de la educación de los hijos, siendo importante, no queda claro ¿hasta qué punto se precisa esa implicación de las familias por la escuela? y si ¿va más allá de la colaboración en actividades extraescolar, pudiendo llegar incluso a un liderazgo pedagógico? Quizás la mayor apuesta hasta ahora en la real inclusión de las familias como agentes pedagógicos y corresponsables en la educación de sus hijos sea la experiencia de las CCA que más adelante detallaremos.

Como hemos podido corroborar en este recorrido del concepto liderazgo, una nueva gestión de la escuela debe ir de la mano de una nueva gestión del conocimiento y de relaciones sociales cada vez más comprensivas y dialogantes. Las preguntas que nos surgen a continuación son ¿están preparadas las escuelas para asumir el reto de cambiar y transformarse en espacios mucho colaborativos? y ¿qué nuevos valores emergerán de esta coyuntura de distribución del liderazgo?

Y es que los valores educativos de comunicación dialéctica y deliberativa en sentido democrático y de justicia social, deberían ser una guía para la acción en la construcción y reconstrucción constante de la escuela y del conocimiento mediante procesos generados desde y para la práctica pedagógica por ejemplo. El diálogo y la deliberación constante en un colectivo reflexivo profesional (Imbernón, 2005) configuran el cambio hacia la mejora y la transformación de la escuela más allá de la escolarización y funciones administrativas tradicionales.

Estamos asistiendo al tránsito y la configuración de centros educativos diversos, complejos y que cada vez se vuelven más difíciles de clasificar y, por ende, de generalizar sus demandas y posibles soluciones;

“En la materialización de una estrategia u otra de gestión de la diversidad es donde podemos pulsar la fortaleza o debilidad de un sistema educativo, así como su orientación ideológica y grado de consistencia con su entorno... la estrategia de gestión de la diversidad en la escuela son, en cierto modo, un espejo de los escenarios de gestión de la diversidad en la sociedad.”. (Essomba, 2006: 83)

De lo que se trata ahora, ya no es sólo pensar en la gestión y el liderazgo como un elemento aislado que configura parte del rol y funciones propias de un centro educativo, sino que de enfrentar los retos de vinculación y sinergias que se establecen con nuestro mundo social inmediato y en continua construcción simbólica, económica, social y cultural.

El cambio del escenario educativo actual nos pone en conflicto, pero nos puede dar la oportunidad para establecer nuevos parámetros de convivencia e inclusión en lo que Essomba (2006) denomina *“escuelas de código abierto”*. Escuelas donde predomine un carácter transformativo en las relaciones que se establecen, de cambio social y de diálogo igualitario.

Hargreaves y Finck (2008), siguiendo los mismos postulados de resignificación de la escuela tradicional, sustentan la urgente necesidad de la creación de CPA, que requieren para su constitución óptima los siguientes aspectos;

Relaciones formales: Una comunidad de aprendizaje ha de establecer y mantener unas relaciones armónicas y provechosas con los diversos agentes educativos que trabajan conjuntamente con las escuelas.

Relaciones comunitarias: Una comunidad de aprendizaje ha de incorporar también a las familias en el proyecto educativo, en apoyo y en diálogo permanente.

Relaciones de cooperación y alianzas: Una comunidad de aprendizaje se conforma a partir de la colaboración de voluntarios, exalumnos y otros profesionales.

Redes de intercambio: Una comunidad de aprendizaje se vincula y comparte información, experiencias y trabajos con otras comunidades, en un sentido de innovar, evaluar, colaborar o informar.

Como observamos las características de las nuevas comunidades de aprendizaje, planteadas por Hargreaves y Finck (2008) coinciden con Essomba (2008) que vislumbra un nueva forma de asociación educativa basados en atender a la creciente diversidad que complejiza la escuela, proponiendo combatir los actuales procesos de exclusión que siguen padeciendo niños y jóvenes por diferentes circunstancias, en especial las referidas a exclusiones sociales, étnicas y económicas a partir de la constitución de entornos sociales educadores que creen las condiciones óptimas para la resignificación de la escuela.

Bolívar (2010; 2012) avala un cambio en la gestión escolar y por ende de la escuela, direccionando los procesos de mejora hacia la concreción de liderazgos pedagógicos y distribuidos;

“La agenda próxima, también en los países iberoamericanos, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional, es pasar de una dirección limitada a la gestión administrativa de las escuelas a un liderazgo para el aprendizaje, que vincula su ejercicio con los logros académicos del alumno y con los resultados del establecimiento educacional.” (Bolívar, 2010: 81)

La idea es mejorar los logros académicos de todos los estudiantes y de esta forma asegurar una real inserción social al desplegar al máximo sus potencialidades de desarrollo personal. Esta concepción de liderazgo pedagógico vendría representando el cambio auténtico de paradigma en torno a lo que se espera de los equipos directivos y que no sería otro que influir en los demás agentes de la escuela para que se logren los objetivos de aprendizajes de los estudiantes.

En una visión más crítica con respecto a seguir confundiendo a un buen gestor o buen ejecutivo con un líder, Lorenzo (2008) en una amplia revisión de estudios sobre el liderazgo en el mundo hispano concluye que las definiciones surgidas no son precisamente de investigaciones hechas con rigor. Establece además que las definiciones encontradas van por la línea recetaria y con múltiples consejos de tipo práctico, lo que ha generado escaso conocimiento relevante sobre el liderazgo organizacional.

Waite (2008) desde su puesto como editor del *International Journal of Leadership in Education*, a partir de los artículos con mayor impacto que han publicado en los últimos años, es capaz de establecer para el mundo anglosajón varias tendencias para hablar de liderazgos educativos mucho más definidas y estudiadas. Es así que destaca el liderazgo y democracia, liderazgo y justicia social, liderazgos en contextos multiculturales, cambio y mejora del desarrollo organizativo, liderazgo y crítica de la escuela y liderazgo e internacionalización.

También es necesario mencionar que es precisamente en el mundo anglosajón donde se ha profundizado como una línea de investigación reconocida tema del liderazgo educativo. Es así que en un estudio encargado por la *National Qualification for Headship* (NPQH) en el Reino Unido a Southworth (2004) citado en Álvarez (2010: 29) entregó las principales conclusiones que siguen vigentes hoy en día para intentar definir un buen liderazgo educativo a saber:

- Los directivos líderes marcan diferencias al facilitar el trabajo e innovación del profesorado.
- No existe una sola manera de ejercer el liderazgo, ya que factores externos y personales condicionan su estilo.

- Los líderes que tiene éxito son personas positivas y tienen altas expectativas sobre el personal que lideran.
- El liderazgo debe estar centrado en las personas, a partir de una buena comunicación y relaciones positivas.
- La institución escolar debe poseer objetivos claros, así como un sentido de la misión y visión y una capacidad para comunicarlo a toda la comunidad.
- Los centros educativos deben estar orientados hacia los resultados de éxito y mejora.
- El liderazgo, más que una posición o un rol en la escuela, debiese ser un servicio que facilite el trabajo de los otros para que obtengan buenos resultados y crezcan profesionalmente.

Como podemos observar hemos dejado atrás la clásica definición del rol del director escolar, entendida solo por su trabajo de gestoría;

“...el manager o perfil administrativo es un técnico que conoce y aplica con eficacia las técnicas e instrumentos fundamentales de la organización del equipo para el trabajo...” (Kotter, 1990, citado en Álvarez, 2010: 24).

Para comenzar a redefinirlo en términos mucho más amplios y con mayores atribuciones pedagógicas y por ende de mayor complejidad para las actuales instituciones escolares del siglo XXI;

“Las tareas de animar, implicar por medio de estrategias no punitivas ni coercitivas, proporcionar visión global de un proceso en función de sus objetivos, reconvertir conflictos, crear equipos, hacer crecer a la gente profesionalmente sólo lo puede conseguir alguien que sea capaz de ejercer un liderazgo educativo con autoridad y de compartirlo con sus colaboradores.” (Álvarez, 2010: 29)

La tarea del director escolar se perfila con una doble tarea, dirigir-administrar e intentar animar-sumar nuevos liderazgos al centro educativo, dentro de una institucionalidad y tradición que le exige y demanda resultados de eficiencia y calidad a la vez. Ahora bien, ¿están todos y todas dispuestos (as) a sumir esa doble tarea, de dirigir y liderar una institución educativa?, ¿están siendo formados correctamente los directivos y docentes para desempeñar las múltiples tareas que les exigen sus respectivos roles?

Los continuos avances sobre la atención a la diversidad proyectada en países con flujos migratorios constantes, como es el caso español, están creando paulatinamente las condiciones necesarias para transformar la escuela en espacios de mayor diálogo y encuentro de culturas.

Este nuevo escenario obligará a redefinir los roles tradicionales de quienes se desempeñan habitualmente en ella. La tarea es compleja y aún no resuelta en especial por los nuevos retos que serán gestionar la diversidad y complejidad en la escuela.

3.2 Modelos de liderazgo para la diversidad e inclusión.

Al revisar la última literatura científica sobre el liderazgo educativo, encontramos diferentes perspectivas y conceptualizaciones para definir los actuales liderazgos en la sociedad de la información, caracterizados por la importancia atribuible a la diversidad y a los retos emergentes de las sociedades actuales.

Essomba (2006) nos proporciona algunos modelos de liderazgo y gestión que siguen las premisas tendientes a democratizar el poder y las decisiones que se dan en las escuelas, en un nuevo trato y significación de la misma. Es así, que establece algunas características que denomina como liderazgos posmodernos, explicando un modelo que busca comprender las nuevas relaciones de gestión escolar que se han creado desde una nueva visión de entender el mundo, en relación a la diversidad y la complejidad en que hoy en día se afronta el acto educativo.

El planteamiento posmoderno en relación al liderazgo, proporciona una perspectiva útil sobre cómo interactuar y posicionarse en un nuevo escenario escolar, donde todo puede ser discutible y por ende transformable, incluyendo el concepto mismo de escuela y escolarización. Dentro de estos planteamientos posmodernos encontramos conceptualizaciones particulares del liderazgo que responden a lógicas de colaboración, distribución democrática de responsabilidades y acciones de transformación de los actores sobre su propio entorno socio-cultural.

Essomba (2006) luego del recorrido conceptual que realiza sobre el actual devenir del liderazgo educativo, concluye en la necesidad de gestionar la diversidad creciente de las escuelas bajo una nueva perspectiva inclusiva. En esta nueva perspectiva deberá emerger con fuerza la figura del líder intercultural, que para el autor es aquél capaz de gestionar una *escuela de código abierto*, para que garantice la participación e inclusión de todos en la construcción de una CdA.

Murillo et al (2010), en la misma línea de Essomba, desarrolla una descripción de las nuevas tendencias sobre el liderazgo educativo, donde conceptualiza el liderazgo como facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido. También postula dentro de su análisis que la conceptualización que suscita mayor adhesión entre los especialistas del área, es el liderazgo distribuido.

Entre las principales características del liderazgo distribuido podemos encontrar que:

- Apunta a un cambio de la cultura de la organización a partir del compromiso y la implicación activa de todos los miembros de la comunidad escolar. Busca de esta forma, aprovechar las habilidades de todos en una causa común como la mejora de los aprendizajes, de tal forma que el liderazgo se manifieste a todos los niveles.
- Así mismo, los equipos directivos de los centros educativos deben practicar el liderazgo distribuido de forma más democrática, dispersando la toma de decisiones en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de unos pocos.

Apreciamos que el liderazgo posmoderno y el liderazgo distribuido apuntan a elementos comunes como son los procesos de cambio y mejora del conjunto de la organización escolar, como también de su contexto socio-cultural.

El elemento de mayor trascendencia, que podemos extraer de estas conceptualizaciones de entender el liderazgo, puede ser el traspaso de responsabilidades y la entrega de un mayor rol protagónico a los actores participantes de las comunidades educativas. Dónde la figura del director no quite protagonismo y esté encaminada hacia nuevas maneras de entender la organización de la escuela. Con estas nuevas formas de apreciar el liderazgo en la escuela estamos asistiendo a un cambio de paradigma.

Según Valenciano (en Sarto y Venegas, 2010), se requiere avanzar en una educación democrática e intercultural, entendida esta última como aquella encargada de fomentar el respeto por la diversidad y encargada de formar a sujetos que valoren su propia identidad. Esta educación democrática e intercultural deberá permitir la realización compartida del proyecto de convivencia interno de escuela, donde el mayor logro será la instauración de una educación inclusiva. Y que tanto, se requerirá una nueva forma de liderar esa inclusividad;

“El liderazgo que ejerza la dirección de una institución educativa, la posibilidad de que su visión integradora dirigida al logro de una Educación Inclusiva pueda embeber a los docentes, convencerles de que se lleva la institución por un camino educativo mejor, de mayores logros cognitivos dentro de los diversos contextos y culturas y aprovechando la diversidad para llegar a ellos, es una de las características que se espera de la cabeza de una institución educativa inclusiva.”
(Sarto & Venegas, 2010: 22)

Existen indicios de que el avance es más evidente en ambientes de mayor cooperación e inclusión, donde la calidad educativa sea el reflejo de la calidad del liderazgo emprendido. Es así que Murillo (2010: 173) establece esta relación; *“La inclusión debe estar presente en la planificación y en todas aquellas personas que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela”*. Los principales fundamentos de la escuela inclusiva serían:

- Una educación inclusiva se fundamenta en la no exclusión de nadie, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la tarea compartida de crear una comunidad educativa que se cimienta en valores de colaboración, respeto de las diferencias y transformación de sus realidades.
- La gestión de la diversidad pasa a constituir una misión y visión de entender el acto educativo y que convoca a la mayor participación de actores posibles, incluyendo a los padres y madres de los estudiantes, al personal de administración y servicio, directivos, profesores y voluntariado que se involucran decididamente en el PEI.
- El rol de dirigir, gestionar y liderar la escuela ha pasado a ser tan importante como la tarea educadora de los profesores y familias.

Este cambio y mejora debe trascender más allá de la escuela, buscando la transformación y calidad del entorno social que se establece a su vez, como parte integrante de esta comunidad educativa en desarrollo. Para que permita la construcción de un proyecto educativo compartido que redunde en la creación de una verdadera CdA que deberá superar múltiples conflictos y establecer un fructífero diálogo para llegar a crecer, y hacerse sostenible en el tiempo.

CAPÍTULO 4: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y LIDERAZGO INCLUSIVO.

“Proyectos como las comunidades de aprendizaje parten del compromiso con un proceso de transformación social en el avance hacia sociedades más democráticas e igualitarias.”
(Puigdellívol, I. et al, 2002: 10)

4.1 Escuela inclusiva y principios teóricos de las comunidades de aprendizaje.

La declaración universal de los derechos humanos (1948), la convención sobre los derechos del niño (1989) y la declaración mundial sobre educación para todos (Tailandia, 1990), reafirmado en el foro mundial (Dakar, 2000) constituyen marcos de referencias internacionales para los Estados. En estas conferencias y declaraciones se demanda satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas sin exclusión, y con la idea de un pleno reconocimiento de sus derechos fundamentales como individuos y ciudadanos.

La conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad celebrada en Salamanca¹⁵, España (1994) y la conferencia internacional de educación sobre educación inclusiva, realizada en Ginebra, Suiza (2008) son los grandes referentes actuales en materias de inclusión educativa. Entre las conclusiones que se han dictado en éstas destaca abiertamente el camino que falta por avanzar para lograr los valores de equidad y justicia social en muchas partes del planeta y la necesidad de políticas educativas realmente inclusivas.

En los primeros pasos para la mejora sustancial de la educación, tanto en Europa como América Latina y el Caribe, se instó a los Estados a crear políticas educativas tendientes a la integración, como primera estrategia comprensiva de entender la diversidad, para luego avanzar un paso más cualitativo con el concepto de inclusión, Essomba así lo expresa;

“Inclusión es más que integración...la inclusión exige un cambio de mirada, en el cual la diferencia es contemplada como normalidad- no como un hecho extraordinario- y se aborda desde la totalidad de variables que definen la existencia de un sujeto, no solamente desde una. La integración se propone mejorar esencialmente procesos de enseñanza-aprendizaje; la inclusión engloba además procesos organizativos y contextuales fundamentales. La integración es una manera de entender la diferencia; la inclusión es una manera de entender la igualdad.” (Essomba, 2006: 92)

¹⁵ La Declaración de Salamanca es la primera que se centra específicamente en la inclusión de las personas con discapacidad, con miras a conseguir "escuelas para todos", donde se celebren las diferencias y exista una mayor eficacia educativa. Para ello las escuelas integradoras como principio fundamental reconocen la necesidad de adaptar sus prácticas pedagógicas, su estructura organizativa, la correcta utilización de sus recursos y la asociación con la comunidad.

Los resultados de estos procesos son divergentes, no lineales y en muchos casos poco evidentes, dependiendo de las realidades contextuales de los Estados que han adherido simbólicamente o con acciones concretas para con una educación para todos y todas sin exclusión de ningún tipo.

A continuación presentamos algunas diferencias e hitos de lo que han sido los procesos de integración e inclusión, como forma de entenderlos conceptualmente.

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Origen	Década de los años 1950/60	Década de los 90
Ámbito de aplicación	Países desarrollados, con recursos y estructuras de apoyo en los centros educativos	Universal, evitando traspasar modelos. Considerando en cada lugar, sus propios modelos culturales y recursos.
Destinatario	Alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales	Alumnos que pertenecen a grupos vulnerables, con riesgo de exclusión del sistema educativo.
Enfoque/Principios	Focalizada en el individuo y sus posibilidades de adaptación. Acción compensatoria y medidas adaptivas. Adaptación del currículo.	Focalizada en la propia institución o centro educativo. Transformación del centro y de la dinámica del aula. Soportes de ayuda integrados. Planes curriculares individualizados.

Cuadro 1: Procesos de integración e inclusión. Puigdemívol (2003)

El actual concepto de inclusión estará referido por tanto, a que todos los niños y niñas, independiente de sus condiciones biológicas, psicológicas, culturales, económicas, religiosas y étnicas, puedan y deban aprender juntos en la escuela común, sin ser discriminados o segregados. Donde la escuela y su entramado de liderazgo, gestión curricular y evaluativa, su infraestructura, sus discursos y por sobre todo sus acciones, estén reflexionadas para vivir la diferencia como parte del proceso cotidiano del existir.

“Una educación equitativa y de calidad es por definición, una educación inclusiva, en tanto tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural.” (Murillo et al, 2010: 171)

El abogar entonces por una educación inclusiva hoy, es poner en relieve que nuestros sistemas educativos no están siendo todo lo justos y democráticos que se requiere para satisfacer las demandas de una sociedad cada vez más heterogénea y consciente de sus derechos como ciudadanos. Es así que estamos pasando de las simples declaraciones de

buenas intenciones a la creación de un nuevo lenguaje que se convierte en realidad, en la medida que las leyes lo recogen para sí y convoquen a los actores a actuar en consecuencia;

*“La societat catalana que participa plenament d’aquest repte, amb nous horitzons, noves exigències i un augment considerable de població immigrada, situa el fenomen educatiu en el nucli de les accions de transformació social. En aquest sentit. Es fa cada vegada més necessària una cultura educativa equitativa, respectuosa, exigent, responsable, inclusora i oberta que contribueixi decisivament a l’èxit de tot l’alumnat.”*¹⁶ (Generalitat de Catalunya, 2010: 4)

La creación de una cultura educativa equitativa involucra el desafío de re-pensar la educación, el rol de sus actores, las ideas de mundo que se construyen en la cotidianeidad de la escuela, y a tratar de comprender de mejor forma los fenómenos que esta realidad trae consigo. Es en esta línea que los diversos aportes de Ainscow (1998, 1999, 2001, 2004, 2008) aluden a responder en esencia el ¿cómo crear contextos educativos que puedan acceder todos los estudiantes? y ¿de qué manera el sistema educativo deja de excluir a partir del fantasma del fracaso escolar?

Ainscow presenta en sus trabajos que la mayor responsabilidad de los escasos avances en temas de integración e inclusión recae en el propio sistema educativo, que ha sido incapaz de frenar, entre otros elementos de fracaso escolar, la deserción y el abandono escolar, repercutiendo en la mantención del *status quo* del sistema social.

Si la lógica estriba en que la educación transforme a la sociedad hacia estándares de mayor calidad, equidad y justicia social, creemos necesario entonces luchar por una escuela inclusiva, que como señala el mismo autor se fundamente en los siguientes elementos fundantes a destacar:

- Rechazar explicaciones del fracaso educativo que se centren exclusivamente en las características de determinados niños y sus familias.
- Prestar atención al análisis de los obstáculos y barreras que pone el sistema escolar, en especial a todas aquellas que atentan contra los derechos inalienables que tenemos en razón y en virtud de nuestra humanidad construida socialmente.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje para convivir y crecer juntos.

¹⁶ “La sociedad catalana que participa plenamente en este desafío, con nuevos horizontes, nuevas exigencias y un aumento considerable de población inmigrada, es el desarrollo educativo en el centro de las acciones de transformación social. En este sentido. Se hace cada vez más necesario cultura educativa equitativa, exigente, respetuoso, responsable, inclusora y abierto que contribuye decisivamente al éxito de todos los estudiantes”. (<http://servicios.elpais.com/traductor/>)

- Los recursos deben ser usados eficientemente y sobre todo los humanos, a través de la cooperación de sus integrantes. Esta apertura se pone al servicio de la comunidad estableciendo redes de apoyo con otras fuerzas vivas de la sociedad, como a su vez retroalimentándose con la experiencia de otras comunidades de aprendizaje.
- La organización de escuelas inclusivas está constantemente ampliando su capacidad para responder a la diversidad y complejidad del contexto social. Por lo que son escuelas que mejoran sus prácticas pedagógicas, enfrentando para ello los desafíos sociales y contextuales que se le presentan.

Un ejemplo actual de escuelas inclusivas y que siguen los anteriores postulados es el desarrollado por el proyecto de CCA¹⁷, que se inician como experiencia de innovación en la escuela de adultos La Verneda- Sant Martí¹⁸. Esta escuela ubicada en Barcelona, que con su forma particular de entender el acto educativo, fundamentada en una pedagogía dialógica, transformativa e inclusiva, serviría para elaborar las bases de las primeras CCA surgidas primeramente en el País Vasco y luego en varias comunidades del territorio español.

Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls (2002: 61) relatan la forma de actuar y gestionar de esta escuela de adultos, que servirá de inspiración para soñar el proyecto de CCA que crece año a año¹⁹; *“Tienen la conciencia de que el proyecto es de y para las personas participantes...El modelo de funcionamiento que se propone para la gestión de la escuela es la democracia deliberativa.”*

El desarrollo de escuelas inclusivas en el marco de la construcción de CCA en continua expansión dentro del territorio español y de forma más incipiente en países de Latinoamérica, es un fenómeno que comienza a resignificar los roles y funciones de la escuela tradicional. Esta idea de CdA busca la transformación de la escuela a partir del diálogo, la colaboración activa de familias, voluntariado y otros miembros del entorno, que juntos sueñan con la mejora y la transformación de su contexto.

Para el éxito de una CdA se requerirá, la participación activa de todos los integrantes que deciden libremente iniciar un proceso de mejora en calidad y en equidad, es por ello que surge con fuerza la incorporación desde un comienzo de las familias y voluntariado. Con este entramado de cooperación, junto a los demás actores participantes (profesores, PAS, estudiantes, apoyos externos, Administración Educativa), se establecen nuevas relaciones humanas, de conocimiento, de necesidades mutuas, de diálogo, que en definitiva colaboran en llevar adelante la gestión de la escuela.

¹⁷ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> Es el portal que lidera el proyecto de CCA, presentando los avances científicos más destacados y sirviendo de apoyo en red a quien lo requiera.

¹⁸ Sánchez, M. (1999). *La Verneda- Sant Martí: a school where people dare do dream*. Harvard Educational Review, vol.69, n. 3, (320-335)

¹⁹ A Diciembre de 2015 existen 364 Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento, 208 de ellas en España y 156 en Latinoamérica (105 en Brasil, Perú con 26, México 11, Colombia 8 y Argentina 6). (fuente: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>)

Es un proyecto educativo de entorno que por lo tanto, propone que la transformación sea más amplia que en el aula y la escuela, buscando trascender a toda la comunidad. Entendida ésta última como el barrio, pueblo, fuerzas vivas del entorno que se relacionan con el centro educativo en una búsqueda conjunta de las mejores soluciones para disminuir el fracaso escolar y la desigualdad e injusticia social.

El proyecto de CCA se destaca, por sobre otros proyectos relacionados con la integración e inclusión, por poseer orientaciones pedagógicas hacia el éxito académico, partiendo del convencimiento que todas las personas tienen capacidades para lograr sus metas. Y son las instituciones sociales como las escuelas, las que deben prodigarse por no segregar ni acentuar el fracaso escolar con políticas de discriminación de ningún tipo ni étnica o cultural, de nivel socio-económico, de discapacidad, etc. (Elboj et al, 2002)

Los fundamentos teóricos que sustentan el proyecto de las CCA estarán dados desde las teorías dialógicas y enfoques comunicativos, que creen en la transformación de la sociedad a partir de las interacciones entre las personas que aprenden dialogando y llegando a consensos.

Siguiendo a Flecha (1997); Flecha & Puigvert (2002) & Elboj et al (2002) podemos apreciar desde donde emanan sus principales fundamentos teóricos, que respaldan la construcción de las CCA en donde sea requerido. Paulo Freire es uno de sus principales referentes pedagógicos a partir de su pedagogía de la emancipación y de la esperanza, en torno a lo sociológico se adscriben a la teoría de la acción comunicativa de Habermas y al constructivismo social de Schütz, Berger & Luckmann.

Entre otras teorías que han influido y dotado de significado su praxis educativa se encuentra el feminismo dialógico de Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, el universalismo dialógico de Oliver a partir del principio de igualdad de las diferencias.

En el ámbito de la psicología toman los aportes de Vigotsky cuando se plantean la importancia del entorno socio-cultural en la construcción de aprendizajes, también los aportes de Mead y su propuesta del interaccionismo simbólico para construir un diálogo intersubjetivo a partir de la negociación de nuestros significados con otros, concluyen los autores.

Con la idea de conseguir la realización de sus sueños de transformación, de la escuela y una sociedad con menos exclusión y más justicia para todos y todas, las CCA, establecidas como tales, siguen algunos lineamientos generales que las harán distinguibles y particularmente diferenciables de muchas otras escuelas que se autodeclaran en sus proyectos educativos como inclusivas.

Las CCA se rigen por los siete principios del aprendizaje dialógico, Flecha (1997, 2002) & Flecha & Larena (2008); Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, (2008) aplicado a todo el proceso educativo y aspectos organizativos y curriculares:

1. El aprendizaje dialógico, que incluye una dimensión más instrumental, en la medida que los propios actores pacten ¿qué quieren aprender? y ¿qué tipos de conocimientos y destrezas son consideradas necesarias para su propio desarrollo?, valora de esta forma aprendizajes auténticos y reflexionados ;

“Con la dimensión instrumental del aprendizaje que surge del diálogo igualitario se conectan, en un plano de igualdad y con pretensiones de validez, la comprensión y aportación de los diferentes conocimientos en función de los mejores argumentos. Ello aumenta el aprendizaje y la reflexión y supera la parte tecnocrática del conocimiento.” (Flecha & Larena, 2008: 30)

2. La valoración de la inteligencia cultural y las diferentes habilidades comunicativas que todas y todos poseemos, que nos ayudará a resolver de forma cooperativa los conflictos de la vida cotidiana y a mejorar los aprendizajes personales, culturales y sociales.
3. La inteligencia cultural presupone una interacción donde los diferentes sujetos entablan una relación, tanto con medios verbales como no verbales. Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.
4. El reconocimiento de los sujetos como seres en transformación, donde la educación actúe como un proceso de emancipación desde la reflexión-acción solidaria, superando de esta forma las relaciones de poder y los cambios definidos exclusivamente por expertos.
5. La búsqueda de la creación de sentido en la vida cotidiana de los sujetos, y donde el aporte hacia y desde las CCA sea recíproca, ya que las personas se enriquecen y crean nuevos sentidos compartidos sin renunciar a los propios.
6. El principio de solidaridad en los que se fundamenten las prácticas educativas democráticas, que se plantean como alternativa a la exclusión y marginación social, destacando que esta solidaridad abarcará tanto lo particular como lo comunitario y lo global.
7. El reconocimiento de la igualdad de la diferencia que plantea la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural, donde los sujetos sean considerados iguales a pesar de sus diferencias innegables. La educación, por tanto, buscará ayudar a los más desfavorecidos y que estos sean respetados teniendo en cuenta sus diferencias culturales y personales.

Estos principios, como podemos observar, se fundamentan en el uso igualitario del diálogo, donde los argumentos priman más que las posiciones de poder y cuya validez vendrá dada por la inteligibilidad de las emisiones, es decir, por la comprensión de su sentido, por la verdad del enunciado, por el reconocimiento de la rectitud de la norma y por no poner en duda la veracidad de los sujetos implicados.

A partir de los principios y fundamentos del aprendizaje dialógico podemos dar cuenta de la estructura particular que configuran hoy a las CCA, considerando que cada una tiene una vivencia diferente,

Para constituir una escuela como CdA debe existir un proceso y trabajo conjunto por parte de toda la comunidad educativa y actores sociales del entorno que decidan a conciencia seguir un itinerario de diálogo igualitario.

Elboj et al (2002) describen con detalle las fases necesarias para la transformación de una escuela en CdA a saber;

Fase de sensibilización

Tardará un mes aproximado y es el inicio del proceso, pudiendo ser apoyado externamente por expertos con la idea de clarificar todas las dudas e informar de lo que es y significa el proyecto de CCA. Es una etapa que sirve de análisis de las necesidades (debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades), de verificar como funciona la escuela, su organización interna y el proceso educativo, para que comience a emerger con el consenso general el máximo de aportaciones colectivas al futuro proyecto base que guiará a la CdA. En esta fase de desarrollarán actuaciones como:

- Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar (estudiantes, familias, claustro de profesores, voluntarios, administración y diversos agentes sociales del entorno).
- Estudio de la documentación entregada en las jornadas informativas.
- Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.

Fase de toma de decisiones

Esta fase suele durar un mes y es donde el centro asume el compromiso o no, de iniciar el proceso de transformación hacia una CdA. La decisión de iniciar el proyecto, luego de la fase de sensibilización, debe ser unánime y a partir de los siguientes requisitos:

- El noventa por ciento del claustro ha de estar de acuerdo en llevar adelante el proyecto.
- El apoyo del equipo directivo es fundamental e imprescindible.
- El proyecto de CdA debe ser aprobado por el Consejo Escolar.

- La asamblea de Madres y Padres debe dar su aprobación mayoritaria.
- Además el proyecto ha de ser consensuado con las entidades del barrio.
- Apoyo decidido de alguna instancia de la Administración Educativa, sea local, provincial o autonómica.

Fase del sueño

Para los impulsores de la iniciativa de CCA es en esta fase cuando realmente empieza a concretarse la transformación del centro escolar en CdA, ya que es cuando se permite soñar libremente con una escuela ideal;

“El sueño es también una ocasión para relanzar propuestas soñadas anteriormente y tal vez abandonadas sin empezar. Creer en las potencialidades de un centro es también creer en las potencialidades de su profesorado.” (Elboj et al, 2002: 84)

Se realiza entre uno y tres meses, y se espera lograr durante este periodo lo siguiente:

- Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea, por muy difícil e inalcanzable que parezca.
- Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro escolar que se pretende alcanzar. Contando siempre con la participación de todos y todas.
- Contextualizar los principios que sustentarán a la CdA, ya que cada centro responde a su entorno inmediato en el cual desarrollará sus actuaciones transformadoras.

“El objetivo es que finalmente todas y cada una de las personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquellos por lo que merece la pena trabajar.” (Elboj et al, 2002: 84)

Fase de selección de prioridades

La idea es realizar un análisis profundo del centro y su entorno, contrastando los sueños con la realidad y así seleccionar las prioridades. Se reflexiona sobre todo lo que la escuela puede aportar en beneficio de los aprendizajes de todos los niños y niñas. Esta fase puede durar de uno a tres meses con la idea de:

- Buscar la información sobre el centro educativo y su contexto (información cuantitativa y cualitativa, referencias del entorno, las personas y profesionales que trabajan en la escuela, familias y alumnado)
- Analizar los datos obtenidos.
- Selección de las prioridades para el centro educativo.

Fase de planificación

Una vez que sabemos hacia dónde quiere ir la CdA se elabora un plan de acción de los objetivos y de los aspectos más relevantes que se deben cambiar. Se establecerán comisiones de trabajo con el profesorado, las familias, el alumnado, el PAS, los miembros de asociaciones locales y los asesores/as para trabajar y activar el plan de transformación y la planificación de cómo llevarlo a cabo. Esta fase está contemplada que dure entre uno y dos meses con la idea de:

- Diseñar grupos de acción heterogéneos que comiencen el trabajo de inclusión de los diferentes actores comprometidos en el desarrollo del proyecto.
- Creación de comisiones mixtas de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad. Estas comisiones tienen la función de elaborar y aportar soluciones, aunque las decisiones últimas son tomadas por los órganos competentes como equipos directivos, claustro de profesores, consejo escolar o la asociación de madres y padres.
- Creación de una comisión gestora encargada de coordinar el trabajo de las distintas comisiones mixtas.

Cabe mencionar que el proceso de transformación en CdA no determina una fecha de finalización, ya que se considera un proyecto en movimiento y mejorable. Por esta razón es que se proponen tres fases denominadas de continuidad; *investigación, formación y evaluación*²⁰, que permitan enlazar los proyectos de un curso a otro y así seguir avanzando. A continuación detallamos los principales aspectos de estas fases de continuidad:

²⁰ Al revés de las anteriores, estas tres últimas fases se dan simultáneamente, siendo la investigación considerada básica en el nacimiento del proyecto, pero ahora no todas las CCA la contemplan necesariamente.

Fase de investigación

Implica una investigación comunicativa entre los actores del proceso, a partir de la innovación, la reflexión-acción, la experimentación del cambio y la puesta en común de las experiencias de aprendizajes llevadas a cabo dentro de la CdA.

Fase de formación

En la idea de una formación a partir de las nuevas necesidades surgidas, es que la comisión gestora se encargará de coordinar las ayudas respectivas para que el trabajo sea más fructífero. La formación no solo se canaliza en el profesorado, sino que se extiende a las familias, voluntariado y otros colectivos de la CdA que lo requieran;

“La formación para las familias es una de las prioridades que se establece en las Comunidades de Aprendizaje, ya que ésta constituye una de las fuentes más importantes para fomentar el aprendizaje de las niñas y los niños con los que conviven día a día, en casa, o en el centro escolar donde colaboran de diferentes maneras y en distintos espacios, incluido el aula.” (Flecha & Larena, 2008: 59)

Fase de evaluación

Finalmente se proyecta una fase de evaluación permanente del proceso que ayudará a una mejor toma de decisiones en beneficio de toda la CdA y por ende, requiriéndose la participación de todas las personas involucradas. La evaluación debe tener como objetivo básico la colaboración entre todos los miembros de la CdA (profesorado, agentes sociales, familias, estudiantes, voluntarios, apoyos externos, etc.) con el propósito de mejorar las prácticas del proyecto, así como seguir animando a sus protagonistas a seguir en el camino de la transformación de la escuela.

Como hemos podido observar las CCA representan una idea de transformación de la escuela tradicional, es por ello que una vez en marcha el proyecto de CdA, la gestión educativa interna se atreve a incorporar apoyos externos como voluntarios a la función docente.

El proyecto de CCA, como hemos visto hasta este momento, plantea la necesidad de cambiar estructuras ya obsoletas, tanto en la idea de construcción del conocimiento; como en las formas de relacionarse de los actores sociales que participan del acto educativo.

La capacidad de mantener los logros alcanzados y sostenerlos en el tiempo comienza a ser hoy la gran tarea de las CCA, que sueñan y creen que a partir del esfuerzo y compromiso de

toda la comunidad, sin exclusión de nadie, se puede mejorar la dignidad y calidad de vida de las personas. Los éxitos logrados por las CCA parecen ser un reto de continuidad no solo para sus integrantes, sino un desafío de inclusión para toda la sociedad en su conjunto.

4.2 Experiencia educativa y liderazgo en la Comunidad de Aprendizaje Lledoner

a) Historia de la comunidad de aprendizaje.²¹

El año 2005 durante el proceso de pre-inscripción de los niños y niñas de P3 en la ciudad de Granollers, se produjo una gran demanda de plazas por incorporarse a la educación pública y concertada²², la cual provocó que alrededor de 73 familias tuviesen que ser reacomodadas a la espera de una solución más apropiada. Esta solución no tardó en llegar con la creación de una nueva escuela, pero con los inconvenientes propios que eso significaba, ya que se requirió su vinculación en un primer momento a otro centro, lo cual traería mucho malestar a las familias que al momento de la pre-inscripción tenían en sus mentes colegios específicos para sus hijos e hijas.

Al ayuntamiento de Granollers le interesaba que este nuevo centro educativo se convirtiera en la primera CdA de la ciudad, experiencia que habían conocido en Euskadi, País Vasco, por lo que se contactó con el actual director en su calidad de funcionario de la Generalitat, quién había manifestado su interés y conocimiento en CCA. Es así que el curso 2005-2006 comenzó con la escolarización de dos grupos de P3 como anexo al CEIP Pereanton, con la primera expectativa de solucionar el problema de la falta de matrículas de Granollers, pero con la idea de generar una propuesta que convocara a las familias a crear juntos una CdA.

Al principio existió mucho enfado por parte de las familias por la situación de falta de matrículas en colegios ya existentes, pero poco a poco se sensibilizaron con el proyecto de CdA, a partir de charlas y la visita a una escuela que ya funcionaba como tal. Los primeros pasos de esta naciente escuela serían la creación de comisiones de familias voluntarias que apoyaron la escolarización de los niños de P3. Lo que comenzó siendo una dificultad se transformó en una oportunidad, ya que las familias se encontraban en un comienzo

²¹ Información recogida con conversaciones formales e informales con la jefa de estudios y al director más documentos internos del centro escolar como también del Proyecto de Dirección 2010 presentado en el marco de la convocatoria a concurso de méritos Resolución EDU/3773/2009 de 29 de Diciembre el cual le permitió un nuevo mandato de cuatro años a cargo de la CdA.

²² El término utilizado en Chile para la escuela concertada es Subvencionada. Existe una diferencia en la forma de administrar este tipo de escuelas; el caso de España tiene un alto grado de regulación por parte de los Ayuntamientos y Administraciones Educativas, incluyendo su dotación docente, recursos y asignación de cupos de matrícula según el sector geográfico donde se encuentre la escuela, el caso chileno está en cuestionamiento por su alto grado de exclusión y trato mercantil tanto con los profesores como con las familias.

organizadas para luchar por sus derechos lo que facilitaría el desarrollo posterior de las diferentes comisiones de apoyo que actualmente funcionan en la escuela.

Con el apoyo de Fòrum Idea en primera instancia, organismo vinculado a la Universidad Autónoma de Barcelona y del grupo de investigación CREA de la Universidad de Barcelona más adelante, comenzarán las diferentes fases propias de un proyecto de CdA como la sensibilización, la toma de decisiones, la fase del sueño, la priorización y, la planificación, que permitirían avanzar con ésta idea de CdA.

Durante el curso 2006-07 la escuela va a duplicarse en cantidad de alumnos al doblarse aulas en P3 y P4 y aumentar la dotación docente con la llegada de 3 nuevos maestros que se incorporaron de manera permanente al centro escolar. Además se suman otros agentes importantes como la conserje, monitores del comedor y la jefa de estudios que completará el equipo directivo.

El curso 2007-2008 la escuela aumentó bruscamente la matrícula con los nacientes niveles de 1º-2º-3º y 4º de primaria, por su parte creció el número de profesores nuevos incorporados a la escuela. En lo estructural-organizativo la escuela comenzó funcionando como centro de nueva creación y, por tanto, sus integrantes detentaban una calidad funcionaria²³ en comisión de servicios o en calidad de interinos, durante los primeros 4 años. Este hecho llevó a una gran rotación del profesorado, que con el tiempo de ha ido subsanando, aunque sigue existiendo cambios anuales de parte de miembros del claustro que aún no tienen una plaza fija en el centro escolar.

El curso 2008-2009 se inaugura el actual edificio de Educación Primaria y se completan a su vez todos los cursos de primaria, llegando a un total de 348 alumnos y 25 maestros, comenzando a ser un CEIP en toda ley.

Hoy la escuela cuenta con más de una treintena de profesionales que imparten docencia en 18 cursos y con la expectativa de consolidar los logros de estos primeros años, siguiendo la ruta trazada en la consecución de sus objetivos. Es así que llegado Julio de 2015 se cumplió un ciclo de la escuela, ya que se produjo la graduación de la primera generación de estudiantes y familias que se formaron en el proyecto de CdA.

Se auto-reconocen como una escuela que busca consolidar todo el trabajo desarrollado durante estos primeros años y por tanto mantienen viva la ilusión de esas primeras familias y profesores de construir juntos una experiencia educativa de calidad y equidad para todos.

²³ En España existe un sistema de oposición para ingresar al servicio público de educación y a la carrera docente, que incluye entre otras cosas rendir un examen para obtener un puntaje que te permita optar a plazas de interino en algún centro público o concertado y para así sumar méritos que le permitan en algún momento concursar por una plaza (cupo) definitivo en alguna comunidad autónoma del territorio español. Un sueldo promedio de un profesor que ingresa al sistema educativo español bordea los 1.800 euros (1.400.000 pesos chilenos al cambio de diciembre de 2015)

La escuela atiende de preferencia a los habitantes del sector, aunque existen muchas familias que reconocen desplazarse grandes distancias para asistir a esta escuela que han elegido para sus hijos, existiendo un contraste de población en el centro que combina población autóctona de la comarca con una alta cifra de población inmigrante, lo que hace de la CdA un lugar de encuentro de muchas culturas.

b) Estructura de funcionamiento y gestión democrática de la escuela

Para hacer realidad el proyecto de escuela y CdA es que los actores del centro declaren abiertamente en su Plan Anual 2012-2013 dos grandes objetivos a conseguir y que rigen su funcionamiento interno;

- 1. Aportar elementos para conseguir el máximo éxito escolar para todos los alumnos. Procurar una mejora en los resultados de las CB²⁴ (Competencias Básicas), especialmente en cuanto a expresión escrita, comprensión lectora, razonamiento lógico y comunicación en lengua inglesa. Dentro de los objetivos básicos incluyen también como una estrategia el hecho de realizar una mejora en el trabajo por proyectos y por tanto en el trabajo competencial e interdisciplinario.*
- 2. Continuar con el trabajo de cohesión de centro y de mejora de resultados a partir de nuestro Proyecto de “Comunidad de Aprendizaje”. Dentro de estos objetivos consideramos fundamental hacer equipo entre los maestros: compartir una misma línea pedagógica, tomar acuerdos consensuados e impulsar el proyecto de CdA. Cabe mencionar que para el curso 2012-2013 el 24% del claustro es nuevo y esto supone un reto y una oportunidad para la escuela.*

De los aspectos que el centro educativo destaca en su Blog Institucional²⁵ se encuentran: servicios de acogida matinal, contar con un huerto escolar, numerosas actividades extraescolares y desarrollar un proyecto de innovación curricular en general. Estos proyectos de innovación están los relacionados con el aprendizaje y profundización de la lengua inglesa, trabajos investigativos con el apoyo de la mediateca escolar y la especial atención que se le presta a la música y la educación psicomotriz.

La incorporación en el aula de las nuevas tecnologías, también es destacada junto con una de las improntas que tiene el proyecto de CdA que es el trabajo por ambientes, proyectos de aula y la participación directa de familias voluntarias en los GI y TL. Se hace preciso detallar algunas de estas innovaciones que los distinguen como una escuela que busca la

²⁴ Las Competencias Básicas (CB) son evaluadas en 6º de Primaria por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo Catalán y sus resultados son entregados directamente a los centros educativos para que a partir de ellos elaboren estrategias de mejora.

²⁵ http://www.escolalledoner.com/?page_id=20

transformación de sus prácticas pedagógicas tradicionales, incorporando nuevos elementos a saber;

Trabajo por ambientes:

Los ambientes son espacios que recrean espacios reales de la vida cotidiana dentro de la escuela. Cuidadosamente ambientados buscan diferentes aprendizajes a la hora de su realización. En la comunidad de los grandes (4º, 5º y 6º) y de los medianos (1º, 2º y 3º) hay 5 ambientes: arte, naturaleza entorno, *games* (juegos), mediateca y el ambiente periodístico. Este último es reemplazado en la comunidad de medianos por juegos. La comunidad de los pequeños (P3, P4 y P5) ²⁶ tienen 9 ambientes: mediateca, mercado, experimentación, teatro, hogar, naturaleza y entorno, arte, doméstico y de cuerpo y movimiento.

- El ambiente de arte es un taller lleno de materiales, herramientas e instrumentos con tal de crear arte en sentido amplio (pintura, dramatizaciones, escultura, imagen, cinema, fotografía, música), siempre desde un punto de vista más artístico y expresivo.
- El ambiente de naturaleza y entorno es un ambiente donde la observación en directo y el trabajo a partir de elementos recogidos son esenciales. Por este motivo, existen salidas a terreno para conocer y trabajar el entorno, desde una vertiente natural, como desde una vertiente social.
- El ambiente de *games* implica una inmersión total a la lengua inglesa, a través de juegos como las representaciones y diálogos, donde todos participan y hablan para conseguir aprendizajes propios de otras áreas (numeración, orientación en el espacio, construcción de frases, vocabulario, estrategias lógicas, etc.).
- El ambiente de mediateca se realiza en una sala de lectura situada en el centro cívico de la ciudad, situado en las proximidades de la escuela. El objetivo de este ambiente es fomentar la lectura, dialogar alrededor de lo que es leído, y como una fuente de acceso a la información.
- El ambiente periodístico, implica todo lo que significa ser un periodista, es decir, aprender a documentar (a través de escritos, imágenes, fuentes orales y presenciales), a tratar la información, redactar, leer, imprimir y saber comunicarla por diferentes medios de comunicación.
- El ambiente del mercado es donde se reproducen situaciones de compra y venta de

²⁶ Estudiantes de educación pre-escolar que en caso español comienza de forma obligatoria desde los 3 años, de allí su denominación de P3, luego de P4 y P5 que corresponde a todos los niños y niñas nacidos en un año natural sin distinción ni discriminación de procedencia, idioma, nivel cultural o académico.

artículos de alimentación, con el objetivo de enseñándoles a los estudiantes a utilizar el dinero.

- El ambiente de experimentación, es un espacio que pone al alcance de los estudiantes diferentes materiales naturales para su manipulación libre y guiada.
- El ambiente del teatro dispone de disfraces y maquillaje para poder re-crear y crear personajes y obras de teatro.
- El ambiente del hogar, es una recreación con todos los elementos de una cocina de verdad y espacios cotidianos de la casa, con el objetivo de generar aprendizajes de hábitos de cuidados, higiene y deberes que conlleva el estar en un hogar.
- El ambiente doméstico, es donde se hace una tarea para toda la comunidad escolar (como por ejemplo, pelar y cortar la fruta del desayuno) y también se hace una visita al cocinero que explica el menú del día y después se escribe en la pizarra de la cocina para poder explicarlo a todos los compañeros.
- Y finalmente encontramos el ambiente del cuerpo y el movimiento, ubicado en la sala de psicomotricidad, donde se experimenta con el propio cuerpo al ritmo de música.

El funcionamiento de estos ambientes es una construcción de un itinerario a seguir y realizada por cada estudiante, donde el orden de participación tiene que ser consensuado por todo el grupo. La única condición es que al transcurrir 5 semanas, todos los estudiantes hayan pasado por cada uno de los ambientes existentes.

Tertulias Literarias:

Son desarrolladas en esta escuela cada Viernes por la tarde, transformándose en un momento esperado para poder compartir la lectura con los otros (niños, niñas, voluntarios/as y maestros/as). Las TL buscan que cada estudiante lea en su casa el texto seleccionado por el grupo, para empezar de esta forma a hacerse una idea del escrito, y preparar su intervenciones en la TL apuntando frases, palabras y temas que le parezcan de interés para compartir con los demás. Cuando llega el día de la TL, entre todos los participantes se hace una lectura compartida en voz alta antes de iniciar la actividad, asegurándose que todos hayan entendido el texto. Es un momento para compartir, para reflexionar, para cuestionar, para hablar de temas vitales y esenciales de la vida.

Las TL se sustentan en la idea que todo proceso de lecto-escritura es un acto liberador y creativo en sí mismo, permitiendo por tanto una transformación de lo que se entiende por realidad, siguiendo los postulados freirianos. Para que el acto de leer y escribir resignifique y transforme el mundo, convirtiéndose en un proceso colectivo que incluya el máximo de

diversidad de experiencias, se requerirá la colaboración activa de familias y voluntariado que se relacionan en un plano de diálogo, colaboración y respeto.

Los Grupos Interactivos:

Para la conformación de GI el aula debe organizarse en cuatro grupos heterogéneos formados por cinco o seis estudiantes que realizan cuatro propuestas didácticas diferentes de una misma asignatura dentro de una misma sesión. Para cada propuesta hay un adulto voluntario que se encarga de gestionar, acompañar y conducir el grupo.

La corta duración de las actividades, 20 minutos, garantiza la atención y motivación de los estudiantes. Las personas que acompañan al pequeño grupo, pueden hacer un seguimiento más individualizado del proceso de aprendizaje y fomentar la participación de todos los miembros para que lleguen a acuerdos, consensos y soluciones.

El GI se realiza una vez a la semana, alternando las áreas instrumentales; una semana es de idioma catalán, donde se desarrollan cuatro propuestas: expresión oral, expresión escrita, lectura y gramática y ortografía y a la semana siguiente de matemáticas, con las propuestas de: lógica, medidas, geometría y numeración y cálculo.

Tanto los GI como las TL son dirigidos por el tutor del curso, con la colaboración de las familias voluntarias y desarrolladas dentro del horario de clases, teniendo una duración de 1h y 20 minutos.

Esta amplia oferta pedagógica representa un atractivo importante para que exista una alta demanda de matrículas cada año y que explica que la escuela haya experimentado un importante crecimiento en tan pocos años.

En cuanto a infraestructura la escuela cuenta con instalaciones y equipamientos nuevos desde su traslado en enero del 2007, con un edificio específico para educación infantil y otro para primaria dentro del mismo recinto. El edificio para los alumnos de educación infantil cuenta con seis aulas de grupo, dos aulas multiusos, aulas específicas de música y psicomotricidad, además de abundante material audiovisual y biblioteca. El edificio para la educación primaria cuenta con doce aulas de grupo, implementadas con pizarras digitales interactivas, además de salas de informática, biblioteca, mediateca y música. La escuela además cuenta con un gimnasio y una sala polivalente utilizada para la actividad de teatro.

Cabe mencionar que existe un amplio comedor con cocina, donde los niños y niñas que asisten a él, son atendidos entre las 12:30 y las 15:00 hrs. por el personal que se encarga del monitoreo de los estudiantes mientras comen y se recrean en el patio, hasta que entran a clases. Se privilegia una alimentación natural, con productos elaborados artesanalmente y de proximidad, como forma del cuidado y valoración de su entorno inmediato y que favorezca hábitos de vida saludable.

Existe una amplia organización educativa que mezcla las estructuras tradicionales de cualquier centro educativo público con instancias que responden al proyecto de CdA y que le dan una característica única. A continuación detallamos las principales estructuras de funcionamiento de la escuela:

Organización en Comunidades;

La escuela está dividida en comunidad de pequeños (P3- P4- P5), comunidad de medianos (1º- 2º- 3º) y comunidad de grandes (4º- 5º y 6º). Cada una de estas comunidades tienen proyectos y trabajos propios a su nivel y buscan a su vez mantener una línea de escuela. Las diferentes comunidades están representadas en otros organismos de participación por los coordinadores de ciclo.

Coordinadores de Ciclo;

Les corresponde la coordinación general de las actividades del ciclo, su programación, dinamización y evaluación del trabajo de las diferentes comunidades. Se reúnen semanalmente los lunes de 11:00 a 12:30 horas con un orden del día previo con el objetivo de hablar, compartir, organizar, consensuar y decidir conjuntamente algunos temas del día a día y que necesiten una resolución inmediata. Los coordinadores de ciclo en cuanto a funciones forman parte del equipo directivo ampliado del centro, denominado equipo de coordinación.

Equipo de coordinación;

Denominado por sus integrantes como “equipo de liderazgo”, ya que está conformado por todo el equipo directivo en pleno y los tres coordinadores de ciclo de la escuela. Nace como iniciativa interna del equipo directivo con el objetivo que las decisiones que se tomen en temas propios de la escuela, en especial los relacionados con temas pedagógicos sean producto de un mayor consenso.

Equipo directivo;

El equipo directivo está formado, como en los demás centros escolares, por el director, la jefa de estudios y la secretaria, estas personas son los primeros referentes y mandatados por la ley para dirigir pedagógicamente y gestionar administrativamente la escuela. Son los encargados de elaborar la programación general y la memoria anual del centro, teniendo en cuenta las propuestas del claustro, que serán evaluadas y aprobadas por el consejo escolar. Dentro de las competencias inherentes a los cargos de los miembros del equipo directivo se encuentran:

- Director: le corresponde la dirección y responsabilidad general de la actividad escolar y de velar por la coordinación y gestión del centro, por la adecuación al proyecto educativo y por la programación general.
- Secretaria: le corresponde llevar a cabo la gestión de la actividad económica y administrativa de la escuela, bajo el mando del director.
- Jefa de estudios: le corresponde la planificación, el seguimiento y la evaluación interna de las actividades pedagógicas del centro y su organización.

Consejo escolar;

Es un órgano de participación encargado del control y la gestión del centro, mandatado por Ley²⁷. Está formado por el equipo directivo, seis representantes de los profesores, siete representantes de las familias de la escuela incluido uno de la junta de la AMPA, un representante del PAS y un representante del Ayuntamiento.

El consejo escolar está presidido por el director del centro con el apoyo de un secretario. Las decisiones se toman por consenso o por mayoría de las personas presentes en la sesión. Se celebrará un mínimo de un consejo escolar por trimestre considerando uno al principio y otro al final del curso académico.

Claustro de Profesores;

Incluye a todos los profesionales que se desempeñan en los ciclos de educación infantil y primaria. El equipo directivo también participa de esta instancia ya que todos desempeñan labores de apoyo en el aula.

Es un órgano de participación en el control y la gestión de la ordenación de las actividades educativas y del conjunto de los aspectos educativos del centro y mandatado por la Ley²⁸. Son convocados por la dirección del centro y son celebrados en función de los temas prioritarios a tratar durante el curso académico y donde todos los profesores tienen derecho a voz y voto para tomar decisiones. En la escuela se realizan como mínimo uno al mes preferentemente los días Miércoles en horario de colaboración de los maestros (12:30 a 14:00 hrs.).

²⁷ Decreto 102/2010 de 3 de Agosto sobre Autonomía de Centros Educativos. Capítulo 3 en sus artículos 45-46 y 47.

²⁸ Decreto 102/2010 de 3 de Agosto sobre Autonomía de Centros Educativos. Capítulo 3 en su artículo 48.

Personal de Administración y Servicios;

Integrado por la administrativa y la conserje. El horario de conserjería es de lunes a viernes y cubre el horario lectivo. Se especifica en el Plan Anual 2012-2013 que el horario puede sufrir modificaciones durante el curso y que dentro de las funciones que tiene la conserje está acompañar a los niños y niñas que llegan tarde y a sus padres hasta las aulas.

Asociación de Madres y Padres de Alumnos;

Todas las familias pueden pertenecer como socios de la AMPA de la escuela, es considerado en el proyecto de CdA de primer orden. Es por eso que para la escuela tienen un rol muy importante en el diálogo, la toma de decisiones, el impulso de proyectos y gestión del centro, a partir de sus diferentes comisiones. La junta de la AMPA está dirigida por una presidenta, un vicepresidente, una tesorera y una secretaria.

Junta de la AMPA;

Integrada por representantes de las familias elegidas en votación democrática. Sus funciones principales son solicitar ayudas económicas para desarrollar proyectos y gestionar todo lo referente a la preparación de las comisiones mixtas, actividades extraescolares y formación permanente de las familias.

Comisiones mixtas de trabajo;

Una de las innovaciones propuestas por el proyecto de CdA es el trabajo en comisiones mixtas, conformadas tanto por familias como por miembros del equipo de profesores, que están abiertas a todos quienes deseen colaborar en el proyecto de mejora de la escuela. A continuación detallamos los objetivos de cada una de las comisiones mixtas como aparecen descritas en el plan anual 2012-2013 y en el boletín informativo de la escuela²⁹:

Comisión pedagógica: Encargada de desarrollar diferentes tareas como: plan de recién llegados, plan de socialización de libros, escuela de padres, plan IES comunidad de aprendizaje, espacio “que necesito-que ofrezco”, plan de continuidad de los maestros.

Comisión de decoración y ambientación: El propósito de esta comisión es el de crear las ambientaciones y decoraciones que se van planteando, ya sea desde la propia comisión, desde la escuela u otros padres o comisiones. Entre sus funciones se destacan: decorar espacios de la escuela, implementar algunas estructuras de juego a educación infantil,

²⁹ El Boletín informativo de la escuela “El Saquet”, http://www.escolalledoner.com/_saquet/abril_09.pdf editado por la AMPA.

decorar los espacios relacionados con fiestas de la escuela, elaborar materiales en función de las necesidades de la escuela.

Comisión de salidas y fiestas: El objetivo definido por los miembros de la propia comisión es que tanto niños y niñas junto con padres y madres disfruten de la escuela más allá de lo que es el horario escolar y las extraescolares. Entre las actividades que les toca organizar se encuentran: programar y preparar las fiestas de inicio y fin de curso, cantada de navidad por las calles de Granollers, fiesta de *carnevoltes*³⁰, preparar posibles salidas familiares como excursiones de un día, convivencias familiares de fin de semana entre otras.

Comisión de participación y voluntariado: Esta comisión surgió en el año 2009 en función de las necesidades del centro escolar, planteándose los siguientes objetivos: hacer una bolsa de voluntarios, hacer difusión y buscar gente externa al centro que pueda venir a hacer voluntariado, velar por el buen estado de los voluntarios, hacer un calendario semanal con las propuestas actuales de voluntariado y procurar la formación permanente de las familias.

Comisión de informática: Desde la Comisión de informática se plantean facilitar y garantizar a la comunidad educativa de la escuela el máximo acceso a las nuevas tecnologías y a través de ellas asegurar una plena integración a la sociedad del conocimiento. Las tareas que realizan sus miembros son: mantenimiento de los equipos informáticos de la escuela, mantenimiento de la web de la escuela con los criterios TIC del centro, crear posibles cursos de formación para familias de la comunidad sobre uso del ordenador y acceso a internet.

Comisión de servicios: Sus funciones son entregar un servicio complementario a las actividades regladas de la escuela, ya sea de carácter cultural, deportivo o lúdico, y así complementar el crecimiento físico y cultural de los niños de la escuela. Para lograr tales objetivos se proponen entre sus acciones: hacer el seguimiento de la acogida matinal y ludoteca, promover las actuaciones que se derivan del plan de deporte, hacer el seguimiento de las actividades pedagógicas fuera del horario lectivo (extraescolares) y del comedor escolar.

Comisión económica: Encargada de llevar el listado de socios de la AMPA, hacer los recibos de las cuotas anuales y de devolver a las familias las subvenciones que se han pedido a la Generalitat. También preparan la documentación para las subvenciones que otorga anualmente el Ayuntamiento y llevar el control de todos los gastos de las comisiones y también pagar a los diferentes monitores de las extraescolares.

Comisión gestora: Esta comisión es la principal de las comisiones de trabajo mixtas creadas en la escuela, ya que es integrada por cada uno de los vocales o representantes de

³⁰ Carnaval tradicional de Cataluña que se celebra días antes de la cuaresma. Tiene origen pagano y la gente de disfraza y se divierte por las calles bailando al ritmo de comparsas.

las demás comisiones, más los miembros del equipo directivo y profesores que quieran asistir, como también los representantes de la junta de la AMPA. Está abierta a toda la comunidad para presenciarla y debatir, cumpliendo con los objetivos de velar por el buen funcionamiento de todas las comisiones de trabajo y coordinar las diferentes actuaciones del proyecto educativo de CdA.

El trabajo de las comisiones representa el trabajo colaborativo de muchas familias y voluntarios que aportan con su tiempo y trabajo al desarrollo y mejora de la CdA y que le dan una estructura organizativa mucho más amplia y participativa a la escuela y destacada por sus actores como un elemento de gran trascendencia.

Los aprendizajes obtenidos los últimos años por la escuela son resultado de una organización democrática y participativa, como forma de establecer la mejor forma de dirigir un centro escolar.

La historia, el contexto y las formas como han resultado los desafíos de cambio y mejora educativo que esta comunidad de aprendizaje nos entregan son ejemplos para explorar y atrevernos con una educación innovadora y que no conozca límites. Soñar está permitido y se convierte en una necesidad para centros educativos que quieren marcar la diferencia.

CAPÍTULO 5: EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO COMPARTIDO.

“La suerte que hemos tenido es que varias familias también han liderado muchísimo y si vas aquí en las comisiones tenemos vocales y muchos de estos vocales lideran, asumen responsabilidades y lideran y tienen una visión muy buena y muy clara de hacia dónde queremos ir, tanto en lo pedagógico como en cualquiera de los ámbitos que gestionan cada comisión.” (Director Escuela Lledoner; 2013)

5.1 Hacia una construcción de un liderazgo pedagógico compartido

La educación inclusiva, la idea de CdA, el aprendizaje dialógico y la apertura, en definitiva, de la escuela a su entorno comienzan a configurar un nuevo entramado de relaciones que necesariamente influyen en la gestión y liderazgo del centro educativo. A pesar de estos cambios existen algunas problemáticas para la instauración definitiva de estos proyectos inclusivos. Una de éstas, que se destaca por su complejidad, es la actual estructura de gestión de la CdA que sigue siendo prácticamente la misma que cualquier otra escuela pública. Por ejemplo, lo referente con la contratación de su personal, situación de conflicto para los actuales proyectos de CCA;

“Una de las dificultades es político-administrativa y viene de una legislación que dificulta la formación de equipos en torno a proyectos científicos y transformadores.” (Flecha, R., 28 de Septiembre de 2006. Entrevista en Revista Escuela N° 3718-1074)

Como podemos apreciar, la falta de una estructura administrativa puede alterar el normal itinerario propuesto por las CCA en relación a su trabajo de gestionar la escuela. En este último punto radica una cuestión trascendental al no reconocérsele actualmente a las CCA una condición especial para poder funcionar con mayor autonomía.

En la esencia del discurso sobre gestión y liderazgo por parte de las propias CCA destacan que poseen una concepción propia de liderazgo distribuido, que puede caracterizar una nueva forma de entender y resignificar la gestión escolar en ambientes tan sui generis, donde priman otros valores de construir una relación educativa.

“Estudiar las escuelas inclusivas supone, no sólo abrir el foco respecto a las intervenciones referentes a la modificación del currículum o a las metodologías del aula, sino que también implica considerar un plano más amplio y relevante como es el organizativo (...) la inclusión debe estar presente en la planificación y en todas aquellas personas que tienen responsabilidades en el liderazgo y en la gestión de la escuela.” (Murillo et al, 2010: 173)

De la misma forma lo expresan Murillo et al (2010), al revisar la última literatura científica sobre el liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social, concluyendo que las características del liderazgo ejercido en las escuelas que logran la inclusión se focalizan en un liderazgo democrático y participativo. Reconocen que un liderazgo democrático por si solo no necesariamente es inclusivo si no se vinculan al mismo contenido de justicia, equidad, respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común.

También este liderazgo democrático debe mantener una estrecha relación hacia la obtención de resultados de avance de la organización, tanto en calidad como en eficiencia. La construcción de un liderazgo pedagógico, donde no solo se declaren las buenas intenciones, sino que se perciban reales logros educativos de los estudiantes, también es respaldada por otros autores.

Maureira (2006), establece una estrecha vinculación entre calidad de los aprendizajes y logros de los liderazgos, ejercidos para ese efecto con un carácter intencionado. El autor señala que a medida que se construye un liderazgo comunicando y entusiasmando a los actores educativos en los diferentes espacios de interacción social, el sueño de lograr más y mejores aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos se va materializando.

Sarto y Venegas (2009:10), manifiestan la importancia del liderazgo como un aspecto clave si se pretenden procesos de mejora y transformación, destacando que “...*el liderazgo es esencial en la gestión escolar de las instituciones educativas y en los proyectos inclusivos es determinante.*” Valorando además que la participación se hace vital en una educación que pretenda la inclusión total, en especial a partir a la toma de decisiones compartidas en el centro.

Hemos comenzado a delinear algunas características específicas que van marcando un nuevo perfil de liderazgo, con la particularidad que esta vez se trata de configurar un liderazgo ya no al interior de una institución homogénea y tradicional, sino que en un ambiente heterogéneo y abierto a la participación del mayor número de sujetos.

De lo que se trata ahora es develar ¿cómo se establece este fenómeno en instituciones reestructuradas y pensadas en una lógica interna y externa diferente a las escuelas tradicionales? Es así que:

“Los líderes influyen sobre la cultura organizativa de la escuela a través de prácticas orientadas a desarrollar, normas, creencias, actitudes y valores compartidos. En escuelas heterogéneas, plantearse generar una cultura inclusiva ayuda a forjar valores, creencias y actividades que contribuyen a lograr una escuela de todos, con todos y para todos.” (Murillo et al, 2010: 179)

El proyecto en marcha de CCA masificado en algunas comunidades autónomas de España e insipiente en Latinoamérica, adhiere por una educación abierta e inclusiva donde prima la participación como eje articulador de todas las prácticas cotidianas de la escuela,

incluyendo aspectos claves que configuran a todo centro educativo, como son lo pedagógico y lo administrativo. Es así que Elboj et al (2002: 77) nos aproximan a nuestro foco de interés, como es el liderazgo en una CdA con la siguiente declaración de principios:

- Para conseguir el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, el aprendizaje escolar no puede quedar solo en manos de las maestras y maestros, sino que deben participar todos los agentes educativos: profesorado, familias, voluntarios, instituciones y asociaciones del barrio.
- Todas las partes comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro escolar.
- Se debe optimizar la utilización de los recursos mediante la planificación y la actividad conjunta.
- Los consejos escolares, los equipos directivos y las comisiones gestoras, deben asumir el papel de la gestión y la coordinación del proyecto por encima de la dirección unipersonal.
- Se deben crear comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades en todos los miembros colaboradores.
- El profesorado debe asumir un nuevo papel de dinamizador y coordinador de quienes colaboran en las tareas de apoyo dentro de la escuela.
- Todos los sectores sociales y culturales pueden participar y aportar sus ideas e iniciativas desde sus propias vivencias de mundo y todas las personas pueden desarrollar sus culturas e identidades compartiendo el mismo proyecto y aprendiendo unas de otras.

El desarrollo del proyecto de CCA y gestiones más inclusivas, surgirá de la movilización de ideas de transformación de la escuela tradicional. Estas ideas nacen gracias al diálogo y conversaciones críticas de sus actores y una de los principales detonantes para que éstas se produzcan dependerá de liderazgos educativos. Es por ello que nos preguntamos ¿quién o quiénes movilizan estos liderazgos? ¿qué las hace diferentes?, y por sobre todo ¿qué las hace que avancen en calidad y equidad educativa?

A partir de esas preguntas es que llegamos al cierre del presente libro entregando algunas respuestas que en nada cierran el debate instalado por la calidad y equidad educativa presente en todos los discursos de los últimos 25 años en Chile, pero que si contribuyen a re-pensar una educación cada vez más inclusiva, democrática, pública y de calidad.

5.2 Claves para un cambio y mejora de la escuela inclusiva

Clave 1: Gestión pedagógica y administrativa de la escuela

La gestión pedagógica y administrativa se presenta como un foco determinante para el cambio, la mejora y la sostenibilidad del proyecto de escuela inclusiva. Es así que podemos establecer algunas de sus principales preocupaciones, dificultades y desafíos.

Preocupaciones

La primera preocupación develada por los actores está relacionada con la consolidación de una línea de escuela distinguible, que permitiría una mejor comunicación a modo de guía orientativa de todas las acciones pedagógico-curriculares que se realizan en los diferentes ciclos y niveles de estudio. El consolidar una línea de escuela también es visto como una posibilidad de optimizar los recursos que se invierten en la consecución de los resultados de mejora de la escuela y que estos sean más evidentes a los ojos externos, especialmente de las Administraciones Educativas.

En segundo lugar se encuentra la preocupación de algunas de las familias por la situación transición educativa a la Educación Secundaria Obligatoria³¹ (ESO) de sus hijos que egresan de la CdA y quedan desprovistos del cobijo prodigado por la escuela que los deja en la libertad de elegir institutos, pero que no funcionan bajo la filosofía ni el proyecto a que estaban acostumbrados.

Este tema de la transición educativa ha llevado a que muchos padres hayan solicitado la posibilidad que la escuela pusiese continuar con el proyecto de CdA creando la ESO, pero las autoridades les han respondido que es imposible y hasta ahí ha quedado el tema.

La tercera preocupación y última, se relaciona con la búsqueda de una mayor autonomía del centro escolar en lo curricular, en lo económico y lo relacionado a contratación de profesores que a pesar de hacer una buena labor no tienen asegurada su continuidad por la calidad de interinos.

Dificultades

En cuanto a las dificultades que son manifestadas por los actores de la escuela en relación directa a la gestión pedagógica se encuentran dos; el trabajar la adaptación curricular de

³¹ La transición educativa a la ESO se produce al terminar la enseñanza primaria (sexto básico). A partir del egreso de la escuela primaria los estudiantes y familias deben buscar centros educativos de secundaria para proseguir sus estudios lo que provoca una situación de tensión por el cambio de escuela y de proyecto educativo.

estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y el avance de los contenidos curriculares establecidos por niveles.

Las dificultades surgidas en el ámbito administrativo se relacionan exclusivamente con el rápido crecimiento de la escuela que ha impedido realizar procesos de evaluación de los diversos programas implementados.

A su vez en el ámbito pedagógico se llega a pensar por ciertos sectores de profesores y familias, que por el tipo de proyecto innovador que sustenta la escuela en cuanto a poseer un currículum más abierto y flexible, esto mismo podría estar ocasionando esta una dificultad de avance en otros contenidos que se perciben como más básicos y necesarios que los estudiantes adquieran. Este debate sobre cuáles son los contenidos, procedimientos y actitudes a desarrollar es un tema no resuelto, incluso en aquellas escuelas que apuestan por currículum alternativos.

Desafíos

Los desafíos señalados por los actores en cuanto a gestión pedagógica se refieren exclusivamente al aprendizaje de los estudiantes. Esto demuestra el interés para que algunos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje sean revisados. Entre estos elementos a analizar y mejorar se encuentran: la cantidad de tiempo que se destina al aprendizaje, el desarrollo constante de nuevas capacidades y habilidades y por sobre todo que se mantenga esa ilusión por aprender que tanto motiva a las familias para seguir en la escuela.

En cuanto a la gestión administrativa, el otro tema de análisis, se establecen como desafíos el mejorar el trabajo de gestión de las familias voluntarias y el orden y gestión en la escuela.

La mejora del trabajo de gestión de las familias voluntarias centra su atención en la figura del vocal, quien ejerce como primer responsable e impulsor directo del éxito de las comisiones mixtas, por lo que el desafío se simplifica si son capaces de entregarles una capacitación (formación) en temas de administración a estos padres y madres que cumplen esta función de liderazgo en la escuela.

Por su parte el desafío de mejorar el orden y gestión en la escuela es establecido por la necesidad de respetar los acuerdos para que perduren en el tiempo y no se olviden en el camino, de esta forma se aseguraría una continuidad del trabajo.

Clave 2: Gestión del entorno social y de la Administración Educativa

En este caso puntual hablamos de la gestión del entorno social y de la Administración Educativa que pone de relieve temas como la necesidad de mayores apoyos hacia el proyecto de CCA y la necesidad urgente de vinculación con el medio para remediar en parte las repercusiones negativas que está teniendo el entorno social en la escuela, en especial la situación de crisis económica.

Exigencias de apoyo y reclamos contra la Administración Educativa

La Administración es la que tiene ciertas atribuciones y poder de autoridad sobre las escuelas públicas, y debiese ser la primera en impulsar medidas de mejora, situación que no muchas veces sucede, por desconocimiento o por falta de voluntad política.

Algunas de estas problemáticas tienen que ver con imposiciones externas para obtener resultados medibles y cuantificables y que pueden atentar contra proyectos de inclusión, innovación o alternativos que intentan emerger en un contexto de homogeneidad y de cierto conformismo por lo establecido.

“Me gustaría más recursos desde la Administración, reducir los números de la ratio en vez de aumentarla y no más recortes en educación.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:101)

Necesidad de vinculación con el medio

La vinculación con el medio es establecida como una necesidad a seguir mejorando a partir de la afiliación al centro escolar de voluntarios del barrio que no sean necesariamente familias (apoderados), teniendo de esta forma más posibilidades para realizar las diferentes actividades que requieran apoyo, como las TL, los GI, salidas pedagógicas entre otras.

El trabajo en red con otras comunidades innovadas y la colaboración con centros de educación superior, pueden contribuir a recabar evidencias de los resultados de estas experiencias de transformación educativa y que cimiente un camino aún en construcción, para que otras escuelas se atrevan en el reto de soñar formas alternativas de educar.

Repercusiones del entorno social en la escuela

En primer lugar podemos establecer que existe una relación directa entre la realidad social y la realidad de la escuela que no se puede desconocer ni menos ignorar en cualquier análisis serio sobre fenómenos educativos.

Los discursos catastrofistas sobre la ineficacia de la educación pública, las continuas exclusiones de un sistema económico que impulsa la competencia exacerbada, la desinformación con que cotidianamente somos bombardeados por medios de información comprometidos con poderes facticos, crean un clima de incertidumbre y de preocupación que afecta los ánimos de familias, profesores y directivos, ánimos negativos que también son traspasados sin intención a los niños y niñas de las escuelas, situación inconcebible y que debe ser denunciada con fuerza y convicción.

El descontento sobre la nula inversión en formación continua del profesorado es unánime entre todos los actores que lo sienten y viven como una injusticia, ya que si quieren seguir perfeccionándose tendrán que invertir recursos, tiempo y dedicación que sin una carrera docente no tiene mayor sentido.

Clave 3: Desafío de mayor participación y compromiso

Desafíos para las familias voluntarias

La colaboración y participación activa de los voluntarios pasa a ser entendida como fundamental en la tarea educativa, ya que redonda directamente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y a fortalecer el proyecto de CdA de la escuela.

La labor del voluntariado es vital para la implementación de las actividades de esta CdA para realizar los grupos interactivos, las tertulias literarias, las salidas escolares, al interior del trabajo de las comisiones mixtas entre muchas otras.

Para mejorar la participación de familias voluntarias en la escuela debe existir una rotación de los voluntarios, de forma que puedan cambiar de funciones acabado un curso académico y evitar el desgaste propio de la función.

También se debe contar con voluntarios externos a la escuela, es decir, no directamente familias apoderadas sino que viniesen de otros ámbitos a colaborar con el proyecto de CdA. Este hecho pasa a ser fundamental para consolidar y dotar de sostenibilidad a la escuela en el tiempo.

Desafíos para los profesionales de la educación

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la escuela y el proyecto de CdA, es consolidar un cuerpo de profesores que sean protagonistas, asumiendo su rol de liderazgo pedagógico esencial en el trabajo cotidiano de la escuela.

El profesor detenta la mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, pero también en la gestión de la escuela a partir de un nuevo liderazgo que los vincula con apoyo y acompañamiento a colegas que se integran a la función docente en calidad de principiantes

(nóveles). O actuando como profesores guías en la formación inicial docente y/o asumiendo procesos investigativos en directa colaboración con centros de investigación pedagógicas. ¿Cómo puede ser posible que los profesionales de la educación no investiguen sobre sus propias prácticas y que sus hallazgos no repercutan en las políticas públicas de los Estados?

Las Escuelas Inclusivas cada vez más, establecen alternativas de participación de su profesorado, es así que podemos mencionar la existencia de Planes de Acogida para facilitar la mejor integración de los nuevos docentes a proyectos pedagógicos innovados. La escuela debe ser responsable de este cambio y los profesores han de liderar estas transformaciones, junto a las familias, equipo directivo y en directo beneficio de los estudiantes.

Hay que recordar que para ser líder y favorecer una mayor sostenibilidad al proyecto de CdA de la escuela, existe un desafío a reflexionar por los miembros del claustro de profesores, que tiene que ver con cuidar la sobrecarga de trabajo que es asumida. Esta situación de trabajar en una institución que exige gran dedicación y compromiso, reconocida como una oportunidad de aprendizaje, también plantea el desafío de no incurrir en excesos que puedan acarrear el agotamiento de su capital humano. No queremos mártires de la profesión, sino profesionales reflexivos y abiertos a la innovación.

El tiempo que reclamamos los profesores no es para corregir pruebas estructuradas, sino tiempo para hacer las tareas de la manera más creativa posible, tiempo para re-pensar-nos y resolver los problemas que la labor de educar demanda en el amplio sentido de su complejidad;

“Sería diferente tener más espacio para reflexionar, para debatir, para consensuar ya que a veces tenemos la sensación de que todo va muy rápido.”
(P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:69)

Clave 4: Importancia y focalización de la formación permanente en el centro

Es necesario destacar en primer lugar que la formación continua dentro de los proyectos de CCA responden a procesos amplios, que incluyen a todos los actores de la escuela, este es un aspecto diferenciador con otros centros educativos públicos donde la formación permanente (capacitación, reciclaje) es circunscripta solo al profesorado. En el caso de escuelas inclusivas e innovadas encontramos que los procesos formación repercuten en el directo beneficio de todos sus miembros, tanto de profesores, auxiliares, familias, voluntarios y estudiantes.

“...yo pienso que la formación es buena para todos, el irte formando es un beneficio tanto para la misma persona que se forma como para quienes son los principales beneficiarios, en este caso los niños” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:34)

Cabe mencionar que para que la formación continua tenga real sentido debe nacer de las necesidades de los propios actores y que éstas repercutan en el mejoramiento tanto individual como colectivo de la escuela.

A su vez se hace necesario reflexionar sobre la modalidad de formación más adecuada y que puede ser diferente de una comunidad a otra. Entre la modalidad con mayor aceptación por la escuela inclusiva es el asesoramiento en el centro que tiene la ventaja de poder establecer cambios desde dentro y en profundidad y con una mayor participación reflexiva de los actores.

La otra modalidad de formación sugerida es la formación entre pares que responde a la lógica del acompañamiento y colaboración entre sujetos. Es tipo de formación entre iguales reconoce la experiencia o la mayor preparación académica para generar y/o compartir nuevos conocimientos.

“...pienso que todo el mundo aprende de todo el mundo, incluso aprendemos de los niños quien tiene ganas de aprender” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:39)

Esta última cita que nos recuerda lo importante que es confiar en las capacidades del otro y así seguir creyendo en que la mejora, el cambio y la transformación es posible.

Clave 5: Construcción de un mejor liderazgo

El ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de las escuelas inclusivas es entendido como aquel que busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y donde los principales responsables son los profesores y los miembros del equipo directivo, con la colaboración de las familias.

El liderazgo pedagógico compartido debe ser entendido del punto de vista de la repartición de responsabilidades entre todos y todas y orientado a procesos de mejora colectivos. Esta conceptualización responde a lo que Bolívar (2012) define como un liderazgo distribuido para constituir CPA, denominadas por Fullan & Hargreaves (1999) “*culturas de trabajo cooperativo*”. En la misma línea Murillo et al (2010), establece su predilección por el liderazgo distribuido, argumentando que puede ser considerado el que provoque mayores beneficios a la escuela actual.

Este liderazgo compartido propio de una escuela inclusiva e innovada, es valorado positivamente ya que entrega la posibilidad cierta a diferentes actores de liderar al interior de la escuela. Esto es el principio de la democratización de la escuela.

Se percibe como una necesidad el fomento de un liderazgo compartido, en términos democráticos y participativos, destacando que mientras se apunte a objetivos claros y de real importancia se logrará una mayor adhesión de parte de todos. Podríamos decir, que

existe un contrato de corresponsabilidad tácito para fortalecer el proyecto de escuela, que mantiene expectantes a sus protagonistas para su óptimo cumplimiento. El liderazgo es mejor entendido como la participación e implicación hacia un proyecto de escuela consensuado, y no hacia grupos específicos o líderes carismáticos particulares.

En la medida que el proyecto interno de escuela cumpla con las expectativas creadas, permanecerá esta adhesión, condicionada siempre al cumplimiento de los sueños comunitarios y personales que se proyectan al interior del proyecto de CdA. Si en algún momento las bases de este contrato de corresponsabilidad no son bien satisfechas, o si el proyecto que orienta el camino de la escuela es erosionado interna o externamente, estaríamos en una situación de crisis de la sostenibilidad de la escuela y por ende, de sus liderazgos y estructuras que lo soportan.

Clave 6: Perfil de capacidades y actitudes del nuevo liderazgo

En el estudio de casos de la CdA del CEIP Lledoner se valoran todas las actuaciones de mejora, tanto de los líderes reconocidos con un rol, como de aquellos que se comprometen desde sus diferentes puestos de trabajo. Este resultado puede ser interpretado siguiendo a Antúnez (2000), cuando expresa que existen múltiples demandas hacia quién dirige una institución educativa, y entre éstas se encontrarían el conocimiento, las habilidades y las destrezas.

Este conocimiento, tanto de los saberes que posee el líder como de aquellos que ignora, debe incluir sus comportamientos, capacidades y habilidades, que den cuenta de la integralidad de los sujetos que ejercen liderazgos y participaciones públicas dentro de una escuela. La situación de establecer un perfil de competencias ha llevado a la creación de marcos de actuaciones como el MBD en el caso chileno, centrado eso sí en la figura exclusiva del director escolar.

Se llegan a establecer capacidades y actitudes de tipo comunitario, que configuran un perfil del liderazgo pedagógico compartido de los miembros de la CdA que consignamos y detallamos a partir de un cuadro con las principales capacidades- habilidades y valores-actitudes del conjunto de actuaciones de los miembros de la escuela, y que pueden servir como orientación a otras comunidades educativas que buscan transformar sus prácticas pedagógicas.

PERFIL DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO COMPARTIDO EN LA CDA	
Capacidades y habilidades	Valores y actitudes
Capacidad de escucha, diálogo y comunicación: Argumentación, influir en otros, llegar a consensos, empatía.	Compromiso y automotivación.: Implicación con el proyecto de CdA
Capacidad de trabajo en grupos: Animar y tirar del carro, incentivar, impulsar.	Optimismo: Actitud positiva frente a los problemas.
Capacidad reflexiva: Autocrítica, inteligencia, paciencia, control de estrés, equilibrio emocional.	Alegría: Contagiar entusiasmo, buen carácter
Capacidad creativa: Agilidad mental para la resolución de conflictos, proponer mejoras, emprender con acciones innovadoras.	Respeto y tolerancia: A las opiniones de los otros, a las decisiones unilaterales, a la experiencia y veteranía.
Capacidad organizativa: Exigencia por el trabajo bien hecho, tomar decisiones, gestión de recursos humanos y económicos.	Solidaridad: Acompañamiento y ayuda.

Cuadro 2: Perfil del liderazgo pedagógico compartido en la CdA. Elaboración propia.

Como se puede observar, a cada capacidad le sobreviene alguna habilidad o acción, lo mismo en el caso de los valores con sus respectivas actitudes. Este perfil presente en la CdA representa un ideal, ya que alguno de sus aspectos se menciona que como aspectos a mejorar de algunos de sus líderes.

Clave 7: Importancia de un buen ambiente escolar y laboral.

El trabajar en un ambiente positivo repercute en solidificar un cúmulo de relaciones entre los diferentes actores; profesor-alumno, profesor-familia, profesor-voluntario, equipo directivo-familias, familias-hijos, estudiantes-voluntarios, equipo directivo-profesor, que logran finalmente la creación de un sentido de comunidad auténtico sustentado en el diálogo y relaciones horizontales en el trato.

Por ejemplo encontramos que los grupos interactivos y las tertulias literarias favorecen la práctica cotidiana de la solidaridad y el compromiso, cuando estudiantes y voluntarios se encuentran y entablan una relación pedagógica fundada en el diálogo y la apertura hacia el conocimiento. En este descubrimiento crecen y aprenden el uno del otro y eso es respeto ante todo.

O el hecho que no se saque a los niños con Necesidades Educativas Especiales del aula, que es destacado por las profesionales de la educación especial como un antes y un después de los que realmente podemos entender y aprender sobre el concepto inclusión. Y finalmente, si el objetivo de la escuela es que aprendan, estos dan un paso más cuando consiguen buenos aprendizajes en un ambiente de trabajo agradable y de felicidad.

Clave 8: Valorar la creatividad, innovación e inclusión para transformar las escuelas.

Las innovaciones de las prácticas educativas que centran su atención en estrategias colaborativas de enseñanza como el trabajo por proyectos, por ambientes de aprendizaje, los grupos interactivos y las tertulias literarias, son destacadas como trascendentales para la satisfacción de las familias y voluntarios.

También el profesorado adhiere a esta idea, agregando que este tipo de prácticas pedagógicas les otorga una oportunidad de crecimiento profesional, al permitirles desarrollar capacidades creativas y centradas en los aprendizajes de los estudiantes. Destaca además el trabajo cotidiano sin la utilización sistemática de textos escolares tradicionales, que otorga una amplitud de posibilidades para construir un currículum escolar acorde a las necesidades reales de los estudiantes.

Estas prácticas de enseñanza y aprendizaje pasan a constituirse como uno de los principales aportes educativos del proyecto de escuela inclusiva e innovada. ¿Estarían dispuestos a transformarse en una comunidad que aprende, que se autoevalúa, que crea y que centra el aprendizaje como motor de todas las innovaciones? La pregunta queda planteada y la espera que otros actores asuman el desafío de liderar las escuelas del siglo XXI.

EPÍLOGO: REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Sobre el inicio del proceso investigativo

El llegar a construir un proceso investigativo desde su génesis hasta sus conclusiones, ha constituido un gran proceso de aprendizaje, en especial en el plano metodológico el cual hacía falta potenciar. Ha sido de esta forma, como la integración de los nuevos conocimientos provenientes de las respectivas asignaturas cursadas en la fase formativa del doctorado, correspondiente al máster oficial, han sido transcendentales en la estructura lógica de este trabajo investigativo.

Para alguien que se inicia en la investigación educativa, el contar con dos directores de tesis, cada uno especialista en su ámbito de desarrollo profesional, ha sido de gran ayuda por las sugerencias de mejora entregadas desde la raíz de la tesis hasta su finalización. Lo que en un comienzo parecían temas dispersos, con el tiempo y las evidencias, se fueron amalgamando y teniendo sentido como fenómeno que se descubría ante nuestros ojos.

Estos apoyos, han sido fundamentales para avanzar en mi proceso formativo como investigador y darme cuenta por ejemplo, que la metodología cualitativa puede ser inductiva y deductiva a la vez. Eso ya no es un contrasentido, sino que es reconocer que cuando uno va al campo de estudio, es imposible ir como *tabula rasa*, ya que de una u otra manera asistimos mediados por nuestras pre-concepciones y significados que es mejor conocerlos a priori, a que emerjan posteriormente como pseudo-interpretaciones.

En relación a mi proceso de escritura éste ha sido continuo, toda vez que encontré mi tema y me decidí a escribir. El proceso de lectura sistemática y la construcción de fichas bibliográficas me han ayudado a ordenar y solventar teóricamente el trabajo, permitiéndome un mayor entendimiento del fenómeno observado, descrito y analizado.

Estos procesos de seguir indagando fuentes y reflexionando, nos permiten entender que por cada 2 pasos dados retrocedemos 3 por la continua emergencia de nuevas preguntas que te hacen cuestionar y replantear algunas situaciones de la investigación. El cuestionamiento constante e incluso el querer comenzar todo de nuevo, es parte de la experiencia de aprender y desaprender, y eso es valorado de forma positiva.

El compromiso de investigar una realidad social, es a la vez un compromiso profesional, pero sobre todo un compromiso ético hacia los demás, donde siempre es mejor ir con la verdad por delante e intentar aunar fuerzas en objetivos comunes, como serían la toma de conciencia y la posterior mejora que sea factible de realizar.

Valoración del proceso vivido

En procesos anteriores de investigación de los cuales había participado, aún como estudiante, nunca me di cuenta de lo fundamental que es una revisión exhaustiva de la bibliografía general y específica del tema por diferentes medios. Lo habitual era revisar las bibliotecas universitarias de mi zona, los principales referentes teóricos, las últimas tesis como mucho, con lo cual construía mi contexto conceptual, que a todas luces hoy sería bastante precario.

Las consultas en bases de datos y revistas especializadas pensaba yo, que no estaban a mi alcance por desconocerlas como por su uso restrictivo que daba la universidad a los estudiantes en formación, visión un tanto reduccionista de lo que se entiende ser un profesional, aunque entendible desde el punto de vista de ahorro económico al cual están sometidos muchos centros de educación superior públicos. Este ha sido mi primer gran desaprendizaje en mi estancia dentro de la Universitat de Barcelona, donde co-existen grandes departamentos y grupos consolidados de investigación, con múltiples temática y experticias, que abren gustosos sus puertas a aquellos que recién nos estamos formando como incipientes investigadores.

En relación a la búsqueda de nueva bibliografía ésta nunca se acaba, siempre hay un artículo que cobra sentido y que en su momento incluso desechaste. Aunque el contexto conceptual sólo es un parte del todo y no nos debe consumir todas las energías, que seguramente necesitaremos con mayor fuerza en las etapas posteriores de la investigación.

Siento que me di el tiempo necesario para abrir mi mente, mis oídos y dejar que las cosas fluyeran sin acelerarme innecesariamente, hasta llegar a un tema que me despertara y me conmoviera de verdad. Ya que al fin y acabo asumí esta tarea investigativa como un camino y búsqueda de mi futuro como profesional, al preguntar-me y reflexionar-me de cómo me gustaría verme en unos años más y cuáles serían mis aportes una vez que retornase a mi país.

El apoyo de profesores y los consejos brindados en las múltiples clases y encuentros académicos, también han contribuido en este encontrarme. La reflexión posterior que surgía luego de cada encuentro con nuevos conocimientos, me daba pistas por el camino que debía seguir, que no es otro que en lo que creo y sueño también como sujeto que reconstruye su realidad en compañía y en diálogo con los otros.

También caigo en la cuenta, que la función de investigar es ante todo una tarea de humildad y búsqueda ética de la verdad que siempre nos desafía a ser mejores y a guardar la secreta esperanza que tanto tiempo y esfuerzo, contribuyan con un grano de arena a ser mas justa nuestra sociedad.

Concluyo con la primera foto que tomé en la CdA, la cual me pareció llamativa por los colgantes a la entrada del vestíbulo de la escuela, que seguramente corresponderían a un

trabajo de ciencias de los estudiantes. Mi primera interpretación fue aclarada y significada por la jefa de estudios quién me diría que esos “tubos de ensayo o colgantes” como yo les llamaba, eran más que eso. Esa red que cuelga “*contienen los sueños de todas las personas (familias, profesores, estudiantes, voluntarios), los que construyeron el proyecto de comunidad de aprendizaje en el 2005, y que se colgaron para mantener viva la esperanza de cumplirse algún día.*”



Esta es la primera lección que aprendí al entrar a la escuela, y es que para llegar a significar algo, debo estar en el campo y los escenarios adecuados, dialogando con la mayor cantidad de voces, que nos permitan la mejor construcción de la realidad social que se pueda. Solo de esta forma estaremos haciendo ciencia, con un método de estudio, con un tema a develar, con interrogantes y por sobre todo, con mucho rigor y trabajo para llegar donde debemos llegar, a una parte de esa verdad, la cual por supuesto, es la que nos interesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. Recuperado de http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/D-OCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Developing%20educational%20inclusive%20setings
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londres: Falmer.
- Alcalde, A., Buitago, M., Castanys, M., Fálces, M^a. & Flecha, R. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: GRAÓ.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo educativo: Y la profesionalización docente*. Buenos Aires: Consudec.
- Angulo, K., & Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras: Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Antúnez, S. (2006). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2003). *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: GRAÓ.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Apple, M. (1986). *Maestros y textos; Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. México: UNAM.
- Astudillo, C., Rivarosa, A., & Astudillo, M. (2005). *Nuevos sentidos para la escuela. El enfoque de la comunidad de aprendizaje*. Recuperado de <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho196.pdf>

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Bastarrachea, W. & Cisneros, E. (2005). *Influencia del contexto socio-cultural en el liderazgo escolar en México*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1323Bastarrachea.pdf>
- Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljive.
- Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf>
- Bolívar, A. (2005). *¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bolívar, A. (1996). *Cultura Escolar y Cambio Curricular*. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.mecd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/bolivar3/Bolivar3.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- Chomsky, N. (2005). *Sobre Democracia y Educación* (vol. 1 y vol. 2). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Recuperado de

http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf

- Coraggio, J. (1995). *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos: una perspectiva internacional*. Huelva: Universidad.
- Couceiro, D. (2004). *Análisis documental, análisis de contenido y análisis de información: convergencias y divergencias disciplinares. Influencia de las Ciencias Cognitivas*. Recuperado de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0eventos--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&c=eventos&cl=CL1.1&d=HASH852b4351efc1c60874d7a1>
- Cuevas, M. & Díaz, F. (2005). *El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/1137.htm>
- Day, C., Hall, C., & Whitaker, P. (2002). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. "La Educación Encierra un Tesoro"*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Denzin, N.K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Echeita, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa: "Voz y Quebranto"*. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2633>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: GRAÓ.
- Escola Lledoner. Comunitat d' Aprentatge/ Web Oficial. Recuperado de <http://www.escolalledoner.com/>
- Escola Lledoner. (2008). *Comunitat d' Aprentatge. La nostra escola: El CEIP Lledoner, Comunitat d' Aprentatge*. Documento interno sin editar.

- Essomba, M. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: GRAÓ.
- Feito, R. & López, J. (Coord.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Flecha, R. & Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha, R. (2006). Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible. *Revista Escuela* N° 3.718 (1.074). Entrevista 28 de septiembre, 26-27. Recuperado de http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/mat/entrevista_escuela.pdf
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*. Recuperado de http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. & Gómez, J. (1995). *Racismo, no, gracias; ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: Roure.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Fullan, M. (1993). *The complexity of the change process. In Change forces: Probing the depth of educational reform.* pp. 19-41. Falme Press.
- Gago, F. M. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: Un estudio sobre el liderazgo educacional.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Gairín, J., & Castro, D. (2010). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social.* Santiago de Chile: Fidecap. Recuperado de <http://edo.uab.cat/PDF/Publicaciones/Llibres/Coyhaique.pdf>
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones educativas. En Villa, A. (Ed.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento (77-127).* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (1995). *Planteamientos institucionales en los centros educativos.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década.* (Informe N° 15). Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Pagina=5&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos
- Generalitat de Catalunya/ Bloc CEIP Lledoner. Comunitat d' Aprenentatge. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/ceiplledoner/>
- Generalitat de Catalunya/ Departament d'Ensenyament (2010). *El projecte de comunitats d'aprenentatge a Catalunya.* Recuperado de http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arrees_actuacio/innovacio_educativa/comunitats_aprenentatge/document_marc_comunitats_aprenentatge.pdf
- Generalitat de Catalunya/ Departament d'Ensenyament (2010). *Decret 102/2010 de 3 de Agosto d'Autonomia dels Centres Educatius.* Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B0uiSiVTTbBjZTcxOGVINWYtNTU0MS00ZGVhLTk1ZGUtYzYzM4ZDExZDZkMWM3/edit?hl=ca&pli=1>
- Generalitat de Catalunya/ Departament d'Ensenyament (2010). *Decret 155/ 2010 de 2 de Novembre de la Direcció de Centres Educatius Públics i de Personal Directiu Professional Docent.* Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B0uiSiVTTbBjMmZhZTA2ZDUtZTlmYi00Njg5LTg4ZjQtMjliYjVmMzc3M2Iz/edit?hl=ca&pli=1>
- Generalitat de Catalunya/ Departament d'Ensenyament (2009). *Llei d'Educació de Catalunya.* Recuperado de <http://www.gencat.cat/eadop/imatges/5422/09190005.pdf>

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, A. & Racionero, S. (2008). *El paradigma comunicativo crítico*. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre08/article07.pdf>
- Gómez-Hurtado, I. (2012). *Una dirección escolar para la inclusión escolar*. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/108/38>
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- González, M^a. T. (2008). *Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556512>
- Gordó, G. (2010). *Centros Educativos: ¿Islas o Nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: GRAÓ.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante. Cuadernos Metodológicos N° 20*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El Liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio: 10 ideas clave*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F., & Alonso, M. J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Immegart, G., Pascual, R., Immegart, M. L. K., & Universidad de Deusto. (1995). *Formación de directores de centros educativos: Un enfoque práctico*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Krichesky, G. J. & Murillo, F. J. (2011). *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela*. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia, S.L.
- Lepeley, M. (2001). *Gestión y Calidad en Educación. Un Modelo de Evaluación*. Santiago de Chile: McGraw-Hill / Interamericana.
- López, J., Vaello, J., Álvarez, M., & Instituto Superior de Formación del Profesorado. (2007). *Equipos directivos y autonomía de centros*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Lorenzo, M. (2008). Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. En Gairín, J. & Antúnez, S. (Ed.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (162-170). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Lorenzo, M. (2005). *La gestión en centros escolares*. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.es/revistaut/revistes/ferreres/capitol4article2.pdf>
- Lorenzo, M. (2004). *La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal*. Recuperado de <http://www.programacrece.cl/documentos/lorenzo2004.pdf>
- Lorenzo, M. (1999). *El liderazgo educativo en los centros docentes: Técnicas de formación reflexiva y colaborativa*. Madrid: La Muralla.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), (66-69). Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_9/materiales_m9/sabermas1.pdf
- McKay, C. L. (2010). Community education and critical race praxis: The power of voice. *Educational Foundations*, 24(1-2), 25-38. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ885923.pdf>
- Maldonado, R. & Álvarez, E. (2011). *Caminos para la mejora: estudio exploratorio del liderazgo directivo en los institutos tecnológicos del estado de Michoacán (México)*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a05.pdf>
- Marques, R. (2008). *Profesores (as) muy motivados (as). Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México D.F: Trillas.

- Maureira, O. (2006). *Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140402.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Ley N° 20.248. Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142030.Ley_N_20248_Ley_de_Subvencion_Escolar_Preferencial.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Recuperado de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/diagramaciondef2005BPDF.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Ley N° 20.006. Establece concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales*. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=236496>
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Ley N° 19.979. Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna*. Recuperado de http://www2.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/evaluacion/home/documentos/Ley_19979.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (1996). *Ley N° 19.464. Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Ley19464.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/conocimiento/colconocimiento001/colconocimiento001.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2007). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470>
- Molero, F. & Morales, J. F. (Coords.). (2011). *Liderazgo: hechos y ficción. Visiones actuales*. Madrid: Alianza.
- Molina, F., Robles, I. & Sánchez, C. (2011). *Nueva metodología para dar respuesta a la diversidad del aula: grupos interactivos*. Recuperado de <http://www.congresodiversidad.es/actas/docs/37.pdf>

-
- Montero, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. J. (2001). *Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficiencia escolar y mejora de la escuela*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55114080011.pdf>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M^a. J., Hernández, M^a. L. & Pérez-Albo, M^a. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/ESI.pdf
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. & Reyes, C. (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf
- Murillo, F. J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora en la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110206>
- Murillo, F. J. (2003). *Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J. & Muñoz-Repiso, M. (2002) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M^a. J. (1999). *La dirección escolar: Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Navarro, M. (2002). *Reflexiones de/para un director: Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo*. Madrid: Narcea.
- OCDE. *Informe PISA. Programme for International Student Assessment*. (2010). Recuperado de http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html
- OCDE. *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. (2009). Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/educacionp/Informes/33.pdf>
-

-
- OCDE. *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. (2009). Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf>
- Pont, B. (2008). Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (50-81). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer
- Puigdemívol, I. (2010; 1993). *Estratègies d'integració*. (Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona). Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0210110-123956/>
- Puigdemívol, I. (2003). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: GRAÓ.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (Ed.). *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabaté, J. (2011). *Lideratge educatiu: un nou context de formació directiva*. Barcelona: FÓRUM Revista d'Organització i Gestió Educativa, 24, 13-16.
- Sánchez, M. (1999). *La Verneda-St. Martí: a school where people dare do dream*. Recuperado de http://www.edaverneda.org/fitxers/harvard_es.pdf (versión en castellano)
<http://www.edaverneda.org/fitxers/harvard.pdf> (versión en catalán)
- Sarto, M^a. & Venegas, M^a. (2009). (Coord.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Recuperado de <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Searle, J. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía en el mundo real*. Madrid: Alianza.
-

- Schlemenson, A. (1996). *Organizar y conducir la escuela: Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1984). *La Observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Teixido, J. (2006). *Acceso y formación para la dirección escolar. Mesa de trabajo*. Recuperado de http://www.joanteixido.org/doc/accesdireccio/CIOIE_simposio.pdf
- UNESCO (2009). *Informe Final- Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión: La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Vallejo, R. & Finol, M. (2009). *La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>
- Vasilachis, I. (2009). (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vegas, E. & Umansky, I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entrega las reformas educativas*. Washington DC: Banco Mundial. Recuperado de <http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/08/22/00001200920050822161242/Rendered/PDF/332660S.pdf>
- Velázquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de

http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf

- Vera, J. M., Mora, V., & Lapeña, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes: Guía práctica para el trabajo diario del equipo directivo*. Barcelona: GRAÓ.
- Viera, L. (2011). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto comunidades de aprendizaje*. (Tesis de Doctorado, Universitat de Barcelona) Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21615/01.LVP_TESIS.pdf?sequence=1
- Villa, A. (2008). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Universidad.
- Villar, L. M., De Vicente, P. S., y Universidad de Sevilla. (1996). *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- Waite, D. (2008). *Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano*. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed.): *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (171-181). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Woods, P. (1985). *La Escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Woycikowska, C., & De Clercq, B. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo: Guía para asumir las funciones de un director*. Barcelona: GRAÓ.
- Zabalza, M. (2007). *La mejora de la calidad de las escuelas*. Recuperado de <http://www.institutoabaporu.com.br/wp-content/uploads/2011/06/dinamica-institucional-de-las-escuelas-y-calidad-de-la-educacion.pdf>
- Zavala, S. (2009). *Guía a la redacción en el estilo APA, 6ª Edición*. Recuperado de <http://www.cibem.org/paginas/img/apa6.pdf>

**More
Books!** 



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en
www.morebooks.es

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Bahnhofstr. 28
D - 66111 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNIScriptum 