



Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de casos

Pablo E. Castillo Armijo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**

Facultat de Pedagogia

Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la
Universitat de Barcelona

Programa de Doctorado:
Educación y Sociedad

***Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP
Lledoner, comunidad de aprendizaje: Un
estudio de casos.***

Doctorando:

Pablo E. Castillo Armijo

Directores de Tesis:

Dr. Serafín Antúnez Marcos

Dr. Ignasi Puigdellívol Aguadé

Barcelona, Noviembre de 2014

DEDICATORIA

A mis hijos;

*Laura Lidia, Loreto Alejandra, Erlan Cristóbal y
Ainhoa Saièn.*

*Vosotros me dáis el newen para luchar día a
día.*

*Y a mi amada esposa y hermosa compañera.
Karina Andrea;*

*Quién guía mis pasos en este camino que hemos
emprendido juntos.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar dar las gracias al Gobierno de Chile a través de su programa Becas Chile de la CONICYT, quien financió estos años de estudio de postgrado en el extranjero.

A mis profesores y directores de tesis por sus continuas muestras de profesionalidad que me han ayudado en mi formación como investigador.

A los miembros de la Escola Lledoner- Comunitat de Aprenentatge de la localidad de Granollers, Comunidad Autónoma de Cataluña, por ser los primeros en acogerme como voluntario y luego como investigador de vuestra realidad.

En especial destacar a la María Jornet por todo el tiempo, esfuerzo y complicidad entregada hacia mi persona al interior de la escuela, para hacer una óptima investigación.

Finalmente a mi familia, con quienes nos acompañamos mutuamente en esta hermosa experiencia de vida, que estoy seguro nos ha hecho mejores en todos los sentidos.

ÍNDICE

Introducción.....	1
I PARTE: ORIGEN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	7
Capítulo 1: Construyendo la idea de investigación.....	9
1.1 Antecedentes.....	11
1.2 Justificación.....	16
1.3 Propósitos.....	18
1.3.1 Delimitación del problema de investigación.....	18
1.3.2 Objetivo general de la investigación.....	19
1.3.3 Objetivos específicos y preguntas de investigación.....	19
II PARTE: MARCO CONCEPTUAL.....	23
Capítulo 2: El contexto de cambio y mejora educativa.....	25
2.1 En busca de la calidad educativa a partir del cambio.....	27
2.2 La mejora como concepto y proyecto de gestionar la escuela.....	38
Capítulo 3: El rol directivo y tránsito actual hacia modelos de liderazgos alternativos.....	45
3.1 Rol directivo y funciones del cargo.....	47
3.2 Modelos de liderazgo para la diversidad e inclusión.....	61

Capítulo 4: Comunidades de aprendizajes y liderazgo inclusivo.....	65
4.1 Escuela inclusiva y comunidades de aprendizaje.....	67
4.2 El liderazgo en comunidades de aprendizaje.....	84
III PARTE: BASE METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA	
INVESTIGACIÓN.....	89
Presentación.....	91
Objetivo general.....	92
Objetivos específicos.....	92
Capítulo 5: Marco metodológico.....	93
5.1 Enfoque cualitativo de la investigación.....	95
5.2 Metodología de estudio de casos desde una perspectiva comunicativa- crítica.....	97
5.3 Descripción del caso.....	103
5.3.1 Selección del caso de estudio.....	103
5.3.2 Características de la escuela.....	105
a) Historia de la comunidad de aprendizaje.....	105
b) Funcionamiento y estructura de la escuela.....	111
5.3.3 Características y atributos de los participantes.....	122
5.4 Esquematación del proceso investigativo.....	125
5.4.1 Carta Gantt del Proyecto de investigación.....	125
5.4.2 Diagrama de flujo de la investigación.....	126
5.4.3 Matriz de investigación.....	127
5.4.4 Diseño de trabajo de campo.....	128
5.5 Estrategias de recogida de información.....	129
5.5.1 La observación participante.....	129
5.5.2 La entrevista en profundidad.....	132

5.5.3	El grupo de discusión.....	136
5.5.4	Revisión de documentos internos.....	139
5.5.5	Diario de campo.....	141
5.5.6	Instrumentos e informantes utilizados en la investigación.....	142
5.6	Rigor científico y ética de la investigación.....	144
Capítulo 6: Proceso descriptivo-analítico de la investigación.....		153
6.1	Fases iniciales de la investigación.....	154
6.1.1	Fase de negociación y acceso al campo de estudio.....	154
6.1.2	Fase de acceso a los escenarios principales.....	154
6.1.3	Fase de recolección de la información.....	155
6.2	Fases intensivas de la investigación.....	156
6.2.1	Fase de análisis de la información.....	156
6.2.2	Definición del sistema categorial de la tesis.....	160
6.2.3	Mapa relacional entre las categorías del estudio.....	164
6.3	Fases finales de la investigación.....	165
6.3.1	Fase de retroalimentación conjunta e informe de primeros resultados.....	165
6.3.2	Fase de negociación de retirada del campo de estudio.....	165
6.3.3	Fase de conclusiones e informe final de investigación.....	166
6.4	Cuadro de síntesis del proceso descriptivo-analítico de la investigación	167

**IV PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO: EL CASO DEL CEIP LLEDONER-
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE..... 169**

Capítulo 7: Análisis de la información recogida dentro del estudio..... 171

7.1	Desarrollo del liderazgo dentro del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje.....	175
7.1.1	Conceptualización y significados del liderazgo.....	175
	a) Liderazgo compartido.....	176
	b) Liderazgo pedagógico.....	179
	c) Liderazgo participativo de las familias voluntarias.....	184
	d) Otras visiones sobre el liderazgo.....	187
7.1.2	Valoración conceptual y práctica del liderazgo.....	191
	a) Valoración positiva del liderazgo.....	191
	b) Valoración negativa del liderazgo.....	193
7.1.3	Capacidades y actitudes de liderazgo.....	195
	a) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en el personal de administración y servicio.....	197
	b) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en el equipo directivo.....	198
	c) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en los profesores.....	201
	d) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en las familias voluntarias.....	203
	e) Capacidades y actitudes comunitarias de liderazgo.....	206
	f) Capacidades y actitudes a mejorar dentro de la escuela.....	209

7.2 Satisfacción de los actores por aspectos del proyecto educativo de comunidad de aprendizaje..... 212

7.2.1	Metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes.....	212
	a) Enseñanza centrada en estrategias colaborativas.....	213

b)	Aprendizaje centrado en el desarrollo integral de los estudiantes.....	215
c)	Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).....	216
7.2.2	Relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje mutuo orientadas a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes.....	218
a)	Compromiso y participación de profesores y familias voluntarias.....	219
b)	Aprendizaje de profesores y familias voluntarias.....	222
c)	Diálogo y apertura de la escuela a las familias voluntarias.....	223
d)	Corresponsabilidad en la educación de los estudiantes.....	225
7.2.3	Ambiente escolar y laboral.....	229
a)	Buen ambiente de trabajo.....	230
b)	Buen ambiente escolar.....	231
7.3	Sostenibilidad para la mejora del proyecto educativo de comunidad de aprendizaje.....	233
7.3.1	Mejora de los procesos de gestión en la escuela.....	234
a)	Adecuación a la filosofía de trabajo de la escuela.....	236
b)	Gestión de la comunicación y emociones.....	239
c)	Gestión pedagógica y administrativa de la escuela.....	242
d)	Gestión del entorno social y de la Administración Educativa.....	257
7.3.2	Desafío de mayor participación y compromiso.....	268
a)	Desafío para las familias voluntarias.....	269
b)	Desafío para los profesionales de la educación.....	277
7.3.3	Desafío de formación permanente en el centro.....	284
a)	Importancia y focalización de la formación permanente en el centro.....	285
b)	Temas y modalidades de formación prioritarias.....	289

Capítulo 8: Conclusiones y reflexiones de la investigación.....	297
8.1 Conclusiones.....	299
Epílogo: reflexiones sobre la investigación.....	319
8.2 Limitaciones y valor potencial del estudio.....	323
Referencias bibliográficas.....	327

Anexos en papel dentro del cuerpo de la tesis

- Anexo 1: Guión de entrevista al director de la escuela.
- Anexo 2: Entrevista real al director (1º Entrevista)
- Anexo 3: Ejemplo de notas de campo de un entrevista en profundidad
- Anexo 4: La misión: definiendo el liderazgo en mi comunidad de aprendizaje
- Anexo 5: Entrevista para miembros de la comunidad de aprendizaje
- Anexo 6: Preguntas orientadoras al grupo de discusión

Anexos digitalizados en CD complementario

Anexo 1: Grabaciones

- 1.1 Grabaciones entrevistas
- 1.2 Grabaciones grupos de discusión
- 1.3 Grabación devolución de resultados

Anexo 2: Transcripciones

- 2.1 Transcripciones entrevistas
- 2.2 Transcripciones grupos de discusión
- 2.3 Transcripción reunión de devolución de resultados a equipo directivo

Anexo 3: Documentos internos del centro escolar

- 3.1 Proyecto Educativo de Centro 2008
- 3.2 Proyecto de dirección CEIP Lledoner 2010
- 3.3 Plan Anual 2012-2013
- 3.4 Acta reunión de claustro-Febrero de 2010
- 3.5 Acta reunión de claustro-Mayo de 2011
- 3.6 Acta reunión de claustro- Julio de 2011
- 3.7 Memoria conjunta de acuerdos
- 3.8 Actas reuniones de claustros-Septiembre de 2012
- 3.9 Acta reunión de claustro- Octubre de 2012

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 :	Procesos de integración e inclusión.....	68
Cuadro 2 :	Lista de Control para calificar una propuesta de estudio de casos.	99
Cuadro 3 :	Hitos contextuales del CEIP Lledoner- CdA.....	109
Cuadro 4 :	Esquema de técnicas, códigos asignados y perfil de los participantes.....	124
Cuadro 5 :	Carta Gantt del Proyecto de Investigación.....	125
Cuadro 6 :	Diagrama de flujo de la investigación.....	126
Cuadro 7 :	Matriz de investigación.....	127
Cuadro 8 :	Diseño de trabajo de campo.....	128
Cuadro 9 :	Instrumentos de recolección de información.....	143
Cuadro 10:	Resumen de procedimientos de rigor científico empleados en la investigación.....	150
Cuadro 11:	Mapa relacional entre las categorías del estudio.....	164
Cuadro 12:	Síntesis del proceso descriptivo-analítico de la investigación.....	167
Cuadro 13:	Conceptualización y significados del liderazgo.....	175
Cuadro 14:	Valoración conceptual y práctica del liderazgo.....	191
Cuadro 15:	Capacidades y actitudes de liderazgo.....	196
Cuadro 16:	Metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes.....	213
Cuadro 17:	Relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje	

	mutuo orientadas a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes.....	218
Cuadro 18:	Ambiente escolar y laboral.....	229
Cuadro 19:	Mejora de los procesos de gestión en la escuela.....	235
Cuadro 20:	Gestión pedagógica y administrativa de la escuela.....	242
Cuadro 21:	Desafío de mayor participación y compromiso.....	268
Cuadro 22:	Desafío de formación permanente en el centro.....	284
Cuadro 23:	Estructura organizativa de la CdA. Elaboración propia.....	302
Cuadro 24:	Perfil del liderazgo pedagógico compartido en la CdA.....	310

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; Gonzalez 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 intitucionalmente establecidas como señala Antúnez (2000)

A partir de aquellas constataciones teóricas y nuestra experiencia profesional nació la inquietud de poder realizar una investigación que se plantease ante la alternativa de cambio y mejora y que contribuyese en algo a todos los participantes del estudio.

Para ello nos adentramos en la complejidad que encierra una Comunidad de Aprendizaje (CdA), proyecto definido por sus actores e impulsores como de transformación y re-significación de la escuela a partir del trabajo colaborativo de padres, familias, voluntarios, profesores y directivos y preguntarnos sobre el fenómeno del liderazgo pedagógico en un ambiente con tales características.

Se trató de una investigación de corte cualitativo, un estudio de casos (Stake, 1999) con una enfoque comunicativo (Gómez et al, 2006) donde utilizamos variadas técnicas de recolección de la información como el diario de campo, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y revisión documental, que nos aportaron las evidencias suficientes

para llegar a responder nuestras interrogantes iniciales que motivaron la presente tesis de doctorado que a continuación presentamos en sus partes.

La primera parte denominada *Origen del problema de investigación*, está compuesta del capítulo 1: Construyendo la idea de investigación, donde presentamos los antecedentes, la justificación y los propósitos que guiaron el trabajo de investigación.

La segunda corresponde al *Contexto conceptual* donde se presenta la revisión teórica del estado del arte del fenómeno a esclarecer en nuestra investigación.

Este apartado está dividido en tres capítulos que intentan vertebrar un discurso que tiene que ver con la necesidad de conocer el fenómeno del liderazgo de los últimos años, en relación a nuevas perspectivas que postulan mejores resultados de aprendizajes y cambios de estructuras, hacia ideales 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.

Un tercera parte del estudio la dedicamos en exclusiva a las *Bases metodológicas de la investigación* donde abordamos en el capítulo 5: “Enfoque cualitativo de investigación”, en cuanto a las metodologías que orientaron nuestra recolección y análisis de la información, las técnicas y finalmente el rigor científico y ética de la investigación empleada en esta tesis.

Las metodologías más adecuadas para resolver nuestras preguntas de investigación y que describimos en este capítulo fueron el estudio de casos y la metodología comunicativa-crítica.

En cuanto a las principales técnicas utilizadas dentro del estudio se encuentran las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, la observación participante, la revisión documental interna del centro y la toma de notas en un diario de campo. Asimismo las técnicas de rigor científico y ética de la investigación, descritas y expresadas como criterios de calidad.

Dentro de este mismo apartado metodológico se incluye el capítulo 6: “Diseño de la investigación”, donde explicamos los criterios que orientaron la selección del estudio de casos y de los participantes, como también el contexto socio-histórico donde se enmarca la escuela que le da el sustento necesario que se le exige a todo estudio cualitativo.

Se menciona además en este capítulo la esquematización del proceso investigativo, el proceso descriptivo- analítico de la información y el valor potencial y limitaciones que contiene nuestro estudio.

La cuarta parte y final corresponde al Estudio empírico del caso del CEIP Lledoner-CdA, donde presentamos los análisis, resultados y conclusiones de la tesis. Destacando en este punto la importancia que se le atribuye al concepto de liderazgo en el entramado de relaciones y procesos de gestión que se desarrollan dentro de la CdA con la idea de mejora, pero que no está exento de contradicciones y complejidades. Como toda escuela siguen existiendo dificultades de llevar lograr plasmar en la práctica todas las ideas planteadas sobre la horizontalidad de los liderazgos, que genera algunas inercias a la hora de tomar decisiones colaborativamente, que no desaparecen de la noche a la mañana.

La tarea de consolidar el proyecto de CdA pasa por muchos más caminos que el liderazgo y eso queda reflejado en las conclusiones de esta tesis.

En el capítulo 7: “Análisis de la información recogida dentro del estudio”, damos cuenta de forma detallada y profunda de cada una de las evidencias recogidas en el campo de investigación. Que a través de la emergencia de metacategorías, categorías y subcategorías, fuimos construyendo un discurso con evidencias empíricas del ejercicio del liderazgo al interior de una CdA en primer término. Como consecuencia de lo anterior, develamos nuevos temas que se relacionan con el fenómeno estudiado y que concitan especial interés de los participantes, como la satisfacción de los actores con respecto al proyecto de CdA y aspectos a mejorar para la sostenibilidad del proyecto educativo de centro.

Finalmente con el capítulo 8: “Conclusiones y reflexiones de la investigación”, abordamos los resultados a partir de las respuestas obtenidas a nuestras preguntas de investigación, concluyendo un proceso y abriendo nuevas interrogantes a seguir develando. En la reflexión final damos cuenta del camino recorrido desde la propia experiencia, como forma de expresar aprendizajes y des-aprendizajes vividos durante estos años de investigación.

En el último apartado de la tesis se presentan las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.

I PARTE: ORIGEN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: CONSTRUYENDO LA IDEA DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO 1: CONSTRUYENDO LA IDEA DE INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES

Para llegar a encausar de la mejor forma un problema de investigación es necesario saber algo, ya que como investigadores nunca partimos de cero, y ese algo que nosotros denominamos antecedentes se nos puede presentar de distintas formas más o menos evidentes a nuestros sentidos, pero que influirán en los procesos posteriores para llegar a construir un entramado lógico de investigación.

En primer lugar presentamos las circunstancias en que se desenvuelve nuestro actual tema y foco de investigación dentro del ámbito académico, que nos servirá para señalar desde donde partimos en la construcción del marco conceptual que sustenta a esta investigación.

Y en un segundo lugar nos presentamos como sujeto-investigador en un plano de apertura que ayude a comprender que este trabajo científico no es ajeno a un cúmulo de experiencias y subjetividades que nos sitúan en esta realidad social y en constante construcción.

Antecedentes conceptuales y contextuales

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 extensión 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 personas ¹ 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 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

Los cambios encaminados a mejorar las 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.

Motivación e intereses para investigar

Al comenzar el proceso de Doctorado en el primer año del Máster en investigación en didáctica, formación y evaluación educativa (Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la UB), 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 comencé a creer nuevamente en la educación en términos de mejora y transformación.

Cursar el seminario-taller sobre educación inclusiva, 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 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 luchador social tanto como dirigente gremial del Colegio de Profesores de Chile y como dirigente de una humilde población de los suburbios de la ciudad 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.

Hay, además, un interés profesional-académico, ya que en la universidad donde trabajo existe la necesidad de personal capacitado en temáticas de dirección y gestión escolar. Esta investigación me ha permitido aprender sobre el funcionamiento, dirección y liderazgo como base para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y como forma de transformar la realidad de una comunidad.

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. Es en este contexto donde me gustaría seguir aportando con mis futuras investigaciones. Me mueve el deseo que este trabajo de tesis tenga una repercusión en el ámbito científico y en especial para la mejora de las propias prácticas pedagógicas y administrativas de la comunidad de aprendizaje Lledoner de Granollers, que sigue creyendo en sus sueños y en sus integrantes.

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.

Nuestra investigación asume ese desafío de ser un aporte a la teoría y práctica de la comunidad de aprendizaje (CdA) y centrar así la atención en un tema de relevancia y considerado como promotor de cambio y mejora en la educación actual como es el liderazgo pedagógico.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Existen razones académicas de peso para establecer la conveniencia de la presente investigación como el hecho, demostrado, de que para seguir mejorando la calidad educativa, urgen liderazgos pedagógicos y una gestión escolar más comprometida, tanto a nivel de las direcciones como del profesorado. (Informe TALIS, OCDE, 2009; Bolívar, 2010). Como también la necesidad establecida de seguir avanzando en los desafíos pendientes desde las diferentes conferencias, tratados y cumbres mundiales, que reconocen a la educación como factor de progreso para que la humanidad transite hacia ideales de paz, libertad y justicia social.

Con relación a las CCA existen muchos avances demostrados en diferentes tesis³ desarrolladas en los últimos años sobre temas de voluntariado, grupos interactivos, aprendizaje dialógico, en relación con la inclusión social entre otras. Sin embargo no aparece ninguna en relación con el fenómeno del liderazgo ni las mejores formas de gestionar y liderar la creciente diversidad y complejidad que presentan estos centros educativos.

Aprender investigando sobre temas de relevancia es cada vez más prioritario en mi país de origen, Chile, y es por ello que centrarnos en la gestión de una escuela con un proyecto educativo inclusivo se establece como una razón de oportunidad profesional y académica para mi retorno e incorporación al sistema formativo de profesores.

Es necesario reconocer que la gestión escolar y el desempeño de los diferentes actores educativos han comenzado a ser materia de políticas públicas y, por tanto, se debe seguir trabajando en la mejora y democratización de la escuela como espacio de transformación social.

³ Valls (2000) Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje Dialógico para la sociedad de la Información; Elboj (2001) Comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información; García (2004) Comunidades de aprendizaje: De la segregación a la inclusión; Molina (2007) Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad; Viera (2011) Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto comunidades de aprendizaje.

En el plano metodológico la investigación cualitativa es emergente en el campo de la gestión y formación de líderes educativos, por lo que es necesario develar algunos significados desde los propios actores del proceso y en sus contextos particulares de prácticas pedagógicas.

Existen diferentes supuestos frente a los tipos de liderazgo más efectivos, pero la mayoría son realizados en base a planteamientos cuantitativos⁴, intentando generalizarse sus resultados en perfiles de liderazgos, no teniendo real impacto en la gestión de las escuelas.

Estamos convencidos de que una investigación en profundidad con orientación dialógica es un camino viable para la mejora de las actuaciones profesionales de los actores, tanto dentro de la escuela estudiada como de otras realidades similares.

⁴ Bolívar (2010) realiza una revisión de la última literatura y experiencias internacionales sobre el Liderazgo Pedagógico, como parte de un proyecto I+D del MEC (2010-2013), observándose esta tendencia. Finalmente el autor propone una investigación mixta para su investigación.

1.3 PROPÓSITOS

1.3.1 Delimitación del problema de investigación.

La experiencia vivida como profesor novel de educación de adultos, secundaria y universitaria, sumada a una breve pero intensa labor gremial, han ido configurando visiones y claroscuros de lo que entendemos por educación y que me llevan a este derrotero investigativo con la intención de dilucidar focos problemáticos que impiden la mejora de las escuelas en su conjunto. En especial, aquéllos que tienen que ver con la función de ser dirigido y/o liderado.

Dentro de estas motivaciones previas, para llegar a nuestro foco de investigación, transitamos por temas como el *bullying*, los objetivos fundamentales transversales y la convivencia escolar, para finalmente centrarnos en develar las principales características que encierran las CCA y en especial un aspecto de ellas, como es la gestión escolar y su liderazgo.

Las evidencias de investigaciones expuestas con mayor fuerza en la última década por la OCDE, en especial la del año 2009, planteaba el tema del liderazgo educativo como una asignatura pendiente, tanto para la formación inicial como la formación permanente del profesorado, informe que sería un primer antecedente para comenzar nuestro proceso de profundización investigativa.

Desde ese primer hito nos planteamos, por tanto, la tarea de describir, comprender y analizar el fenómeno del liderazgo pedagógico en un contexto de escuela inclusiva perteneciente al proyecto de CCA ubicado en un contexto y espacio distinguible, como es el CEIP Lledoner de la localidad de Granollers, Comunidad Autónoma de Cataluña.

1.3.2 Objetivo general de la investigación

Comprender el ejercicio del liderazgo pedagógico al interior de un centro de educación infantil y primaria pública español que desarrolla un proyecto educativo de comunidad de aprendizaje.

1.3.3 Objetivos específicos y preguntas de investigación

Objetivo específico 1:

Conocer y comprender los significados y valoraciones que los diferentes actores (equipo directivo, PAS, profesorado, familias y voluntarios) le atribuyen al liderazgo pedagógico dentro de su escuela.

Preguntas de investigación objetivo 1:

¿Qué percepciones y significados le atribuye el PAS, profesores, familias voluntarias y los miembros del equipo directivo al concepto de liderazgo pedagógico?

¿Qué valoración se realizan sobre el liderazgo?

Objetivo específico 2:

Reconocer y destacar las capacidades y actitudes que caracterizan a los sujetos que lideran procesos propios dentro de la comunidad de aprendizaje.

Preguntas de investigación objetivo 2:

¿Es posible identificar rasgos específicos del liderazgo en proyectos tan participativos como es el caso de CCA? ¿de qué rasgos se trata?

Objetivo específico 3:

Reconocer los principales focos de satisfacción e insatisfacción sobre el liderazgo para la mejora y el avance del proyecto inclusivo de comunidad de aprendizaje.

Preguntas de investigación objetivo 3:

¿Qué valoraciones personales, profesionales son reconocidas por los actores del estudio para conformar un buen liderazgo?

¿Qué influencia tiene el liderazgo en la motivación del centro para emprender y mantener el proyecto de CdA?

Objetivo específico 4:

Indagar sobre las necesidades formativas que pudiesen tener los componentes de la CdA en relación al ejercicio del liderazgo.

Preguntas de investigación objetivo 4:

¿Qué componentes formativos deberían introducirse en la formación de los miembros de la CdA que fueran de utilidad para su posible función de liderazgo?

II PARTE: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 2: EL CONTEXTO DE CAMBIO Y MEJORA EDUCATIVA

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, PREAL⁵, Parlamento Europeo, etc., exigiéndose y acelerándose el proceso de dar cuenta de sus resultados (*accountability*). Es decir, recuperar lo invertido en bienes

⁵ 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.

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 PISA⁶ o la PIRLS⁷ que actuarán como principal instrumento de control de las políticas de *accountability*⁸ en América Latina. Estas evaluaciones han tenido tanta fuerza que marcarán el camino de los gobiernos a la 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 90⁹, cuando

⁶ 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)

⁷ 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)

⁸ Término economicista del idioma anglosajón que ha permeado el ámbito educativo y que traducido al castellano quiere significar la rendición de cuentas.

⁹ 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.

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 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 Docente¹⁰ 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.¹¹

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

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 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 universidades¹².

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.

¹² 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 pts.), y que opten por alguna carrera de pedagogía. Estudiarán gratis esta carrera, manteniendo un nivel académico elevado.

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 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 Project* (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 *Improving 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 lo 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 del 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 OCDE¹³ (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.

¹³ 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.

- 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;

“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 educar-nos y re-educarnos en la dura labor de ser mejores sujetos y dejar este mundo un poco mejor de como lo encontramos.

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

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 RAE¹⁴, define liderazgo

¹⁴ Real Academia de la Lengua Española (RAE)

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 taylorista¹⁵ 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.

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.

¹⁵ 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)

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 “gurúes 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 inmediatos, 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 a 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 permitir 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 dialogo para llegar a crecer, y hacerse sostenible en el tiempo.

**CAPÍTULO 4: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y LIDERAZGO
INCLUSIVO.**

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.” (Puigdemívol, I. et al, 2002: 10)

4.1 ESCUELA INCLUSIVA Y 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 Salamanca¹⁶, 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

¹⁶ 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.

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)

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 adaptativas. 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.” (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 aquéllas 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.
- 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 ya se eleva por encima de la centena¹⁹; *“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 actualmente en Cataluña y otros sitios del Estado español, 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.

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 Septiembre de 2014 existen 193 Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento, 189 de ellas en España y 4 de ellas en Brasil. Aunque mayoritariamente son centros de titularidad pública, existen centros concertados que han optado por transformar su colegio en Comunidades de Aprendizaje. (fuente: <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>)

De esta forma es vista por los integrantes del CREA²⁰, quienes establecen una declaración de principios a saber:

“Las comunidades de aprendizaje apuestan por la transformación de la escuela y la entera comunidad potenciando una educación de máximos que dé igualdad de oportunidades educativas, luchando contra la exclusión social que sufren demasiados colectivos. La desigualdad educativa en la que se encuentran los sectores marginados contribuye a perpetuar las desigualdades sociales, es por ello que se hace necesario transformar el entorno. Tomando en consideración la tendencia social hacia el dialogismo, las comunidades de aprendizaje se organizan gracias al diálogo entre profesorado, familiares, alumnado y otros agentes educativos de la comunidad que conjuntamente transforman la escuela.” (Elboj et al, 2002: 38)

Para el éxito de una CdA se requerirá por lo tanto, 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.

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.

²⁰ Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona. A cargo del Proyecto de investigación INCLUD- ED (2006-2011). Dicho proyecto se propuso analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. (Fuente: <http://www.ub.edu/includ-ed/es/about.htm>.)

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. En el ámbito educativo se apoyan en las ideas de “emancipación y transformación social” aportadas por Paulo Freire (1970; 1997b). Desde la sociología destacan a Jurgën Habermas (1987, 1989) y su “teoría de la acción comunicativa”, el “constructivismo social” propuesto de Schütz (1974) y Berger y Luckmann (1968) en el marco de la “nueva sociología del conocimiento”. También el “feminismo dialógico” que busca la inclusión total de las mujeres (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2001) y del “universalismo dialógico” (Oliver, 2002), que potencia la democracia a partir de los derechos humanos resignificados en el principio de “igualdad de las diferencias”. En el ámbito de la psicología toman los aportes de Lev Vigotsky (1979), cuando se plantean la importancia del entorno socio-cultural en la construcción de aprendizajes, también los aportes de George Mead (1990) 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, pero que se rigen por las siguientes características distinguibles según (Flecha, 2002):

- La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje buscando formas alternativas en la organización escolar tradicional, para abrir más posibilidades de aprendizaje.

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje serán el fundamento de la institución escolar, convirtiéndose en el centro de aprendizaje de toda la comunidad, más allá de sus tareas escolares.
- La enseñanza se planifica para el colectivo y se establecen finalidades claras, expresadas y compartidas por la comunidad.
- El fomento de altas expectativas para todos los colectivos implicados y la cooperación entre todos para alcanzar las metas comunes.
- El desarrollo de la autoestima a partir del apoyo y reconocimiento del trabajo riguroso que se realiza en toda la CdA.
- La evaluación permanente y sistemática a través de las comisiones mixtas de trabajo, integradas por profesores, alumnado, familias y voluntarios, que buscan colaborativamente reorientar las acciones en pos de la mejora de la escuela y la transformación de su sociedad.
- La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad en general, es clave para el éxito del proyecto, dotándolos de voz válida en la toma de decisiones.
- La educación entre iguales entendida como la igualdad de derechos de todas y todos, para acceder a los procesos formativos, sin exclusión de nadie.
- Una concepción de liderazgo escolar compartido, generándose comisiones mixtas de trabajo para coordinar todo el proceso con una gran delegación de responsabilidades.

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*²¹, 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:

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.

²¹ 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 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. Es de especial relevancia nombrar las experiencias de los grupos interactivos (GI) y las tertulias literarias²² (TL), claros ejemplos de un proyecto educativo que busca

²² Nacen de la experiencia de las tertulias literarias, originadas en el centro educativo de adultos de la Verneda-San Martí, Barcelona. Estas lecturas dialógicas se caracterizaron por analizar grandes obras literarias de la humanidad.

la mayor participación de sus integrantes, junto con favorecer óptimos resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia de trabajo de los GI se desarrollan de la siguiente forma;

“Consisten en proponer varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 15 minutos. El profesorado es quien planifica la sesión y prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo (cuatro actividades diferentes). Tales actividades están mediadas por personas adultas (voluntarias), que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado y la mejora de la convivencia.” (Molina, Robles & Sánchez, 2011: 3)

A su vez 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;

“La metodología de las tertulias se basa en la lectura dialógica, entendida como el proceso de leer y crear sentido desde un texto. Lectores y lectoras fomentan la comprensión, profundizan en sus interpretaciones literarias y reflexionan críticamente sobre la vida y la sociedad a través del diálogo igualitario con otros lectores. De esta manera se generan posibilidades de transformación personal y social. Este tipo de actividad aporta un nuevo sentido al proceso educativo y cultural de leer.” (Loza, 2004: 67)

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. A partir de los postulados anteriores, visualizamos un escenario educativo en marcha, que continua avanzando y creciendo lo cual requerirá de un proceso de liderazgo diferente a los estilos tradicionales de gestionar la escuela.

El recorrido teórico de los últimos años redundando en la idea de una organización democrática y participativa, como forma de establecer la mejor forma de dirigir un centro escolar;

“Las estructuras jerárquicas y burocráticas de organización son reemplazadas por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación.” (Coll, 2001: 10).

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 EL LIDERAZGO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

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 de la comunidad.

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 el caso brasileño, adhiere por una educación abierta e inclusiva donde prime 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.

Nos urge adentrarnos en la cultura interna de una CdA para describir esos valores, esas creencias que se construyen en la cotidianidad, donde además exista el convencimiento que se está logrando avances significativos en los aprendizajes de los estudiantes a partir de la creación y/o transformación en escuelas inclusivas. (Proyecto INCLUDED, 2006-2011).

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?

Aún nada está dicho, por lo tanto hay mucho por investigar, convencidos que la idea de una educación para todos y todas, deje de ser el sueño de unos pocos y se transforme en la forma de vida normal de los sujetos.

**III PARTE: BASE METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN**

PRESENTACIÓN

La III parte del estudio está destinado a las bases metodológicas y diseño de la investigación que representa el camino trazado para la consecución de nuestros objetivos de investigación. Estos objetivos han estado presentes desde el comienzo de la investigación y son el referente que iluminó nuestro posicionamiento paradigmático, metodológico y técnico en la construcción de los instrumentos de recolección de información, que finalmente permitieron acercarnos a las evidencias dentro del campo de estudio.

Este apartado está dividido en dos capítulos donde exponemos tanto el marco metodológico como el proceso descriptivo- analítico de la investigación:

En el capítulo 5 se encuentran explicados nuestro enfoque cualitativo y de estudio de casos desde una perspectiva comunicativa-crítica, la descripción y características particulares del caso seleccionado, las esquematizaciones del proceso investigativo y las estrategias de recogida de información y de rigor científico presentes en el estudio.

El capítulo 6 se encarga de describir todo el proceso del análisis de la investigación, a partir de las diversas fases emergentes que permitirían llegar a conclusiones posteriores del estudio. Es así que para las fases iniciales, damos cuenta de la negociación y acceso al campo de estudio, escenarios principales y los procesos de recogida de información. En las fases intensivas presentamos la forma de analizar la información, la definición del sistema categorial emergente de la tesis y el mapa relacional entre las categorías del estudio. Y como corolario de todo, encontramos las fases finales de la investigación, como la fase de retroalimentación conjunta e informe de los primeros resultados, la fase de negociación de retirada del campo de estudio y la fase de conclusiones e informe final de investigación. El cuadro de síntesis del proceso descriptivo-analítico, es presentado para tener una visión general de la complejidad que encierró nuestro trabajo.

OBJETIVO GENERAL

Comprender el ejercicio del liderazgo pedagógico al interior de un centro de educación infantil y primaria pública español que desarrolla un proyecto educativo de comunidad de aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo específico 1:

Conocer y comprender los significados y valoraciones que los diferentes actores (directivos, PAS, profesorado, familias y voluntarios) le atribuyen al liderazgo pedagógico dentro de su escuela.

Objetivo específico 2:

Reconocer y destacar las capacidades y actitudes que caracterizan a los sujetos que lideran procesos propios dentro de la comunidad de aprendizaje.

Objetivo específico 3:

Reconocer los principales focos de satisfacción e insatisfacción sobre el liderazgo para la mejora y el avance del proyecto inclusivo de comunidad de aprendizaje.

Objetivo específico 4:

Indagar sobre las necesidades formativas que pudiesen tener los componentes de la CdA en relación al ejercicio del liderazgo.

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO

5.1 ENFOQUE CUALITATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Es de vital importancia para iniciar un trabajo de investigación explicitar desde donde nos situamos para abordar el conocimiento y la realidad de los objetos y sujetos del estudio. La visión paradigmática que afrontemos para nuestro estudio permitirá el desarrollo lógico de los caminos mas apropiados para llegar a los objetivos propuestos.

Es así que la decisión de elegir un enfoque cualitativo de nuestra investigación nace del mismo momento en que nos preguntamos sobre un fenómeno en un contexto determinado y donde interactúan diversos sujetos. Según los objetivos y preguntas de nuestra investigación lo que mejor nos puede acercar al fenómeno para describir e interpretar es un enfoque metodológico de corte cualitativo que se caracteriza por hacer una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que se dan en un determinado escenario social. La necesidad de conocer una escuela por dentro (Woods, 1985; Rockwell, 1985, 1991) su funcionamiento no develado, las interacciones y subjetividades que se dan entre los actores son el mayor justificante para emprender este camino.

Guba y Lincoln (1994) citado en Ruiz Olabuénaga (2003) nos entregan unos marcos comparativos epistemológicos para iniciar un correcto análisis cualitativo. Para estos autores existen cuatro paradigmas desde donde situarse y comenzar a diseñar un entramado metodológico congruente, y estos son: positivista/ post-positivista/ teoría crítica y constructivismo. Nuestro trabajo de investigación se circunscribe de acuerdo a los postulados del constructivismo, que entiende la realidad social a partir de las interacciones humanas situadas en un contexto múltiple y cambiante, como toda acción humana.

Lo que interesa es la profundidad de la investigación más que la posibilidad de generalizar los hallazgos, dotando al estudio de una mayor claridad para la

interpretación intersubjetiva en las relaciones humanas en ámbitos educativos. (Berger & Luckmann, 1968; Schütz, 1974). Este interaccionismo simbólico centrado en la captación de los significados subjetivos de otro, así como en sus percepciones, símbolos y valores que se recrean en esta interacción social, que sustentan el constructivismo como paradigma cualitativo, declara que el significado constituye un producto social resultado de una interacción mutua;

“La comprensión y valoración de las interpretaciones del individuo de la realidad y de las situaciones educativas en las que se halla implicado han de venir del propio sujeto, no del exterior.” (Latorre et al, 2005: 90)

Por tanto, el conocimiento que se obtenga de esta realidad tendrá un carácter subjetivo, de allí la necesidad de recurrir a la experiencia directa de los sujetos. La tarea principal del investigador, será la captación de ese proceso de construcción de significados interpretando la realidad social de estos sujetos en sus contextos inmediatos;

“...el investigador sigue un enfoque holístico-inductivo-idiográfico, se interesa por la comprensión global de las situaciones y personas; utiliza la vía inductiva; los conceptos, comprensiones e interpretaciones se elaboran a partir de los datos; el investigador crea un marco de referencia adecuado para que las personas puedan responder fielmente sobre el mundo sus experiencias y vivencias; tiene en cuenta la idiosincrasia de los fenómenos y contextualiza las situaciones.” (Latorre et al, 2005: 90)

En esta relación que se establece entre los sujetos, se acepta que no existe una sola realidad, toda vez que la realidad social es una construcción que está en la mente de los individuos y por tanto se debe estudiar la que nos importa. La verdad de las diferentes construcciones e interpretaciones de la realidad se evalúa en función de su adecuación con las evidencias y la información recolectada de ese contexto particular, y en continuo movimiento.

Ese proceso dialéctico entre la teoría y la práctica permite una retroalimentación mutua y por tanto modificaciones y flexibilidad del proceso investigativo, que se adapta a los cambios para favorecer siempre una mejor interpretación del fenómeno estudiado.

5.2 METODOLÓGICA DE ESTUDIO DE CASOS DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA-CRÍTICA

Metodología de estudio de casos

Siguiendo los postulados entregados por Stake (1999), el estudio de casos es una metodología que busca adentrarse en los detalles de las interacciones de los actores en sus contextos naturales. La premisa básica para comenzar a estudiar un caso es que posea significancia y relevancia en sí mismo ya que, *“El caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.”* (Stake, 1999: 16) y que requiere una labor de profundización para ser develado y comprendido. Otra de las premisas que debe tomarse en cuenta antes de iniciar una investigación con esta metodología es que el estudio de casos no busca la generalización de sus resultados a otros contextos, sino que el máximo de comprensión de un fenómeno en un contexto de espacio y tiempo delimitado;

“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de otros, sino para ver qué es, qué hace.” (Stake, 1999: 20)

Bajo esta circunstancia podemos establecer que un estudio de casos no es una investigación de muestras para explicar una realidad mayor, sino que se debe destacar y comprender la unicidad del caso, sus diferencias que lo hacen distinguibles de otros casos.

Latorre et al (2005) y Stake (1999) nos aporta algunas ideas y descripción de las principales ventajas y dificultades de esta metodología a saber;

Ventajas del estudio de casos

- Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto y flexible para investigar situaciones y otras condiciones personales o institucionales que con otros métodos sería difícil aproximarse y develar
- Es de gran utilidad para los actores que participan en la investigación, en cuanto a generar espacios de diálogo y reflexión que favorezcan su formación y aprendizajes.
- Lleva a toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad de las evidencias recogidas de la voz de los actores.
- Se caracterizan por ser estudios más concretos, enraizado en el contexto y vinculado a nuestras experiencias, por lo que lo hace ser una metodología más viva y sensorial.

Dificultades de la metodología de estudio de casos

- Bajo una mirada positivista la mayor dificultad sería en cómo formular una generalización a partir de una realidad tan singular.
- La comprensión de un caso en profundidad requiere una importante triangulación de técnicas de recolección de información y que conlleva una gran cantidad de

datos que el investigador ha de saber gestionar para no confundirse entre tanta evidencia.

- El definir un caso como tal no es tarea fácil y requiere una experticia del investigador para su correcta identificación, acceso al campo principal y a los actores claves.

“No todos los casos se desarrollan correctamente. Es importante hacer alguna valoración del progreso en los primeros momentos, para ver si conviene abandonar el caso y elegir otro.” (Stake, 1999: 19)

Como hemos observado hay variadas ventajas y dificultades en el uso de esta metodología. Ahora bien es conveniente establecer que existen mecanismos específicos que nos pueden colaborar en su correcta implementación como la presente lista de control elaborada por Stake (1999: 55):

Lista de Control para calificar una propuesta de estudio de casos	
Comunicación	
Claridad	¿La propuesta se interpreta bien?
Conjunción	¿Encajan bien todas las piezas?
Interés	¿Despierta el interés del lector?
Contenido	
El caso	¿Está bien definido el caso?
Los temas	¿Están identificadas las principales preguntas de la investigación?
Fuentes de datos	¿Están bien definidas las fuentes de datos?
Método	
Selección del caso	¿Es razonable el plan de selección?
Recogida de datos	¿Se apuntan las actividades de recogida de datos?
Validación	¿Se indica la necesidad y la posibilidad de triangulación?
Viabilidad	
Acceso	¿Están previstas las disposiciones para iniciar el trabajo?
Confidencialidad	¿Hay sensibilidad hacia la protección de las personas?
Coste	¿Son razonables las estimaciones sobre tiempo y recursos?

Cuadro 2: Lista de Control para calificar una propuesta de estudio de casos. Fuente Stake (1999: 55)

Metodología comunicativa-crítica

Los aportes del paradigma comunicativo-crítico (Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. & Flecha, R., 2006), fueron incorporados en las técnicas de recogida de información de clara orientación comunicativa, como fueron las conversaciones formales e informales, los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad.

La metodología comunicativa crítica es fundamental en la construcción de los diversos proyectos de CCA que existen, por lo que también se usaron sus principales postulados de diálogo intersubjetivo y reflexiones conjuntas con los actores, para enriquecer la fase de análisis e interpretación de los resultados.

“Hoy en día, el proceso de investigación en las ciencias sociales también pueden organizarse en el marco de la acción comunicativa. Lo que implica construir el conocimiento desde la intersubjetividad y reflexión. Estos dos términos intersubjetividad y reflexión enmarcan la propuesta investigadora de la metodología comunicativa crítica: comunicativa porque supera la dicotomía objeto/sujeto mediante la categoría intersubjetiva, y crítica (coincidiendo con la metodología socio-crítica) porque parte de la capacidad de reflexión y auto-reflexión de las personas y de la sociedad.” (Gómez et al, 2006:12)

Concibe la realidad a partir de las interpretaciones que realizan los actores sociales de sus propias acciones y sus consecuencias a través de la conciencia práctica. Entre los postulados que sustentan a la metodología comunicativa crítica descritas por Gómez et al (2006) encontramos:

Universalidad del lenguaje y de la acción;

- Cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otras, ya que el lenguaje y la acción son capacidades inherentes, y por tanto atributos universales.
- Las personas como agentes sociales transformadores.
- Se trata de potenciar otros tipos de relaciones donde prevalezcan las pretensiones de validez (argumentos) y no de poder (imposición).

- La orientación comunicativa crítica postula que a través del diálogo, todas las personas se constituyen en agentes transformadores de sus contextos.

Racionalidad comunicativa;

- El lenguaje es concebido como medio de diálogo igualitario y de entendimiento.

Sentido común;

- Para conocer porqué se produce una acción hay que tener en cuenta el sentido común de las personas.
- Este sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas que se forman dentro del propio contexto cultural.

Sin jerarquía interpretativa;

- Los individuos y las sociedades tienen capacidad para interpretar y comprender el mundo social.
- Por ello, es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpelando con ellos sus propios contextos.

Igual nivel epistemológico;

- El enfoque comunicativo crítico elimina el desnivel epistemológico en la investigación social, ya que las personas investigadoras y las investigadas (objeto de estudio) se sitúan al mismo nivel, tanto en el proceso de la investigación como en la interpretación de las acciones.

Principios del aprendizaje dialógico;

- El diálogo igualitario es transformador y por tanto, puede cambiar los contextos desfavorables, por lo que se da importancia a la interacción entre sujetos para la creación de conocimiento y competencias compartidas.

Gómez et al (2006) destacan que deben existir ciertas condiciones para la óptima implementación de esta metodología investigativa, como el precisar de un contexto favorable que ayude a su desarrollo. En este sentido, es que la selección de un caso debe considerar las posibilidades de diálogo igualitario durante toda la investigación. Y que para favorecer este diálogo igualitario, proponen la creación de una organización con personas y grupos que investiguen dentro del estudio. Éstos incluirían la creación de un consejo asesor, de un grupo de investigación multicultural, de grupos operativos y la realización de reuniones plenarias, que generen en definitiva un contexto favorable de diálogo y toma de decisiones compartidas.

5.3 DESCRIPCIÓN DEL CASO

5.3.1 Selección del caso de estudio

El caso fue seleccionado por medio de un informante clave que tiene acceso directo al proyecto INCLUD- ED²³ como investigador sobre las CCA, a quien se le presentó el pre-proyecto de investigación, solicitándole un caso que respondiera a las particularidades y complejidades que según Stake (1999) debe poseer un todo caso para ser fruto de un análisis singular y así llegar a comprender sus actividades de forma significativa.

La interrogante que planteamos al informante clave fue: ¿conocemos un centro escolar que intente abordar el fenómeno del liderazgo de un modo interesante, y que podamos acceder a él?, para posteriormente establecer los criterios buscados para dar con nuestro caso:

- Presencia del fenómeno del liderazgo pedagógico, en términos de funcionamiento innovador y bajo postulados de distribución de roles y funciones.
- Rentabilidad y acceso al campo. En términos que la escuela estuviese dispuesta a aceptarme como voluntario-investigador, representando un beneficio mutuo.
- Profundidad y unicidad del caso. En términos de llegar a conocer, describir y analizar, por un período de tiempo prolongado al interior de la escuela (campo de estudio).

²³ Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. Este proyecto analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginados. Este proyecto fue dirigido por el grupo de investigación CREA de la Universitat de Barcelona.

Finalmente, después de esa solicitud se obtuvo una respuesta positiva por intermedio del informante clave, quién contactó a la escuela, la que requería con urgencia un voluntario para colaborar en los GI de Matemáticas y de Lenguaje.

El introducirnos como voluntarios en el campo de estudio resultó ser de gran utilidad, por una parte nos permitió afinar y dar consistencia al proyecto de investigación, como también para comenzar a descubrir las voces de las personas que están detrás del funcionamiento y liderazgo de la CdA.

Luego de ésta primera fase de conocimiento previo de la escuela comenzamos una nueva fase de aproximación a los escenarios y actores que nos interesaban como focos de investigación. Es así que durante los próximos dos cursos 2011-2012 y 2012-2013 fue desarrolla la investigación de campo y recolección de evidencias, a partir de variadas técnicas cualitativa que nos ayudaron a responder a nuestras preguntas de investigación.

La asistencia a una reunión de la comisión gestora, una exhaustiva revisión documental interna que incluyó actas de reuniones, acuerdos de claustros, los planes y memorias anuales del centro escolar entre otros, permitió el contraste y triangulación suficiente con los principales instrumentos utilizados en ésta investigación. Estos instrumentos y estrategias de recolección de información respondieron a un enfoque cualitativo de acercamiento a la realidad que incluyeron las voces de profesores, familias, voluntarios, PAS y equipo directivo de la escuela.

El contexto conceptual construido durante la investigación, nos permitió configurar un primer elemento de análisis en ésta búsqueda investigativa, guiando los primeros pasos para centrarnos en un fenómeno en particular y desde allí comenzar a descubrir las múltiples posibilidades que se abren en toda investigación.

5.3.2 Características de la escuela

a) Historia de la comunidad de aprendizaje.²⁴

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 concertada, 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

²⁴ 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.

un comienzo 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.

“Des del punt de vista pedagògic, va a ser un any per incorporar experiències, per compartir la línia pedagògica i metodològica que caracteritzarà a la comunitat.” (Lasheras; 2009: 4)

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 funcionaria 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 Proyecto Educativo de Centro (PEC) para el año 2008 en su introducción declara que son una escuela pública de nueva creación y que se han legitimado como una CdA siguiendo el siguiente decálogo de actuaciones:

1. *Participació conjunta de tots els agents implicats en l'educació: les actuacions adreçades a l'ensenyament-aprenentatge no són una tasca exclusiva dels mestres i les mestres, sinó que, per aconseguir una educació integrada i de qualitat, hi han de participar les famílies, les associacions i les institucions socials i administratives. Tots junts per aconseguir un mateix objectiu.*
2. *La recerca de fórmules d'organització: És important fer-ho a través del treball interdisciplinari, la coordinació dels i les mestres amb altres professionals, de persones en pràctiques, els/les voluntaris/es, possibilitant així que a les classes hi puguí haver més d'una persona adulta per tal d'acompanyar en el procés individual de construcció de l'aprenentatge.*
3. *L'escola es converteix en el centre d'aprenentatge de tota la comunitat: Els processos d'ensenyament-aprenentatge són el centre de la institució escolar, més enllà de les tasques escolars. D'aquesta manera, no només s'organitzen classes per als nens i nenes, sinó també conferències, tertúlies, comissions de treball amb les famílies..., per poder compartir coneixements conjuntament.*
4. *Esforç per deixar ben explicitats i clars els objectius que ens proposem assolir: L'educació es planifica per a tota la col·lectivitat, s'estableixen unes finalitats clares, expressades i compartides per a tothom, i estan orientades cap a l'escola que volem aconseguir.*
5. *Estimulació d'expectatives: A partir de la idea que tots som capaços de desenvolupar més possibilitats, anem creant un clima d'altres expectatives. Tots plegats (famílies, mestres, nens, nenes, personal no docent...) tenim moltes capacitats que hem de descobrir per invertir-les en la comunitat. És important establir objectius de màxims i buscar, entre tots i totes, els mitjans per arribar-hi.*
6. *Activació de l'autoestima: És important destacar les experiències, la relació i el control individual del propi procés i la regulació social respecte a la cooperació, proposant activitats de grups cooperatius on "l'èxit meu és el de tots, i l'èxit de tots és també el meu".*
7. *Alta participació dels nens i nenes, així com de les famílies i de la comunitat: l'escola ha d'esdevenir un espai on tots els col·lectius que intervenen en el procés educatiu hi participin com a iguals, amb un nivell elevat de compromís i negociació.*
8. *Lideratge escolar compartit: Es pot aconseguir creant comissions de treball*

(pedagògica, testes, econòmica, projectes) i una comissió gestora per coordinar tot el procés.

9. Aprenentatge entre iguals, recíproc i cooperatiu: S'afavoreix un aprenentatge recíproc i cooperatiu entre els infants. Aprenem els uns dels altres, amb grups d'edats iguals i més endavant quan l'escola creixi, amb grups també d'edats diferents.

10. Avaluació contínua i sistemàtica: El procés, el revisarem de manera continuada i constant, establint moments de contrast i triangulació entre totes i tots.

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 empezar a consolidar los logros de estos primeros años, siguiendo la ruta trazada en la consecución de sus objetivos. Es así que llegado el curso 2013-2014 se cumple un ciclo de la escuela, ya que se produce la graduación de la primera generación de estudiantes y familias que dieron inicio al proyecto de CdA.

En el siguiente cuadro presentamos un resumen con los principales hitos que han marcado el desarrollo de esta escuela desde sus inicios como CdA:

Cursos académicos	Hitos Contextuales
2005-06	Escuela de nueva creación con dos cursos de P3 en calidad de dependientes. El actual director y dos maestras asumen en calidad de comisión en servicios especiales. Inicio de las fases para constituirse en una CdA con el apoyo de Fórum Idea de la UAB.
2006-07	Se completa el ciclo de educación infantil doblándose aulas hasta P5 con la llegada de 3 nuevos maestros. Equipo directivo es completado con la jefa de estudios. Traslado en Enero de 2007 al edificio de la comunidad de pequeños e inició de la construcción del edificio para educación primaria. La CdA es apoyada por CREA de la UB y se comienzan a materializar la fase de los sueños con el apoyo de familias voluntarias.
2007-08	Inicio de la educación primaria hasta 4º. Incorporación de profesores que serán la base del anterior y actual equipo directivo.
2008-09	Se completa la educación primaria en todos los niveles. Se otorgan plazas definitivas a varios profesores, pero la mitad de la plantilla permanecerá en calidad de interinos situación que se arrastra hasta el día de hoy.
2009-10	Inauguración nueva página web. En la jornada de puertas abiertas se entregan 110 carpetas para pre-inscripción a P3.
2010-11	Nombramiento por un segundo mandato del director por cuatro años.
2011-12	Claustro se renueva con un total de 17 profesores, más de la mitad de la plantilla. Renovación del equipo directivo cambiándose el jefe de estudios y la secretaria. Se reduce en una hora la jornada escolar por mandato de la Generalitat de Cataluña en todos los centros públicos.
2012-13	La matrícula total de estudiantes llega a 435.
2013-14	Despedida primera generación de estudiantes que iniciaron el proyecto el curso 2005-2006. Cambio de dirección del centro escolar.

Cuadro 3: Hitos contextuales del CEIP Lledoner- CdA. Elaboración propia

El objetivo básico de los miembros de la escuela es la materialización de los proyectos derivados de la *Fase del Sueño* construida por esas primeras familias, estudiantes y profesores como observamos en el proyecto de dirección (Ver anexo 3.2 digitalizado en CD)

“Famílies, ciutat, nens i nenes, mestres...començaren a somiar quina escola volien tenir. Va a ser un període màgic i carregat d'il·lusió, que implicà una posterior concreció i priorització de la multitud de somnis i d'una reformulació d'aquests en diferents projectes per tal de poder-los portar a terme a curt terme (en un màxim de 4 anys).” (Lasheras; 2009: 4)

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.

En cuanto al contexto socio-demográfico, el CEIP Lledoner está situado en una zona de ampliación del casco urbano de la ciudad y por tanto ubicada estratégicamente en un gran terreno cerca de la estación Les Franqueses-Granollers Nord. El sector donde se emplaza el edificio es descrito por los actores como tranquilo y con muchas posibilidades de establecer contactos, ya que se encuentra junto al centro cívico del barrio.

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) Funcionamiento y estructura 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 CB²⁵ (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 Institucional ²⁶se 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,

²⁵ 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.

²⁶ http://www.escolalledoner.com/?page_id=20

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 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*, 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) 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 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.

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 particular. 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 una 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

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

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.).

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.

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

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 (ver anexo 3.3 digitalizado en CD) 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.

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

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, 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*, 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 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.

5.3.3 Características y atributos de los participantes

La población en estudio está conformada por los integrantes del CEIP- Lledoner pertenecientes al proyecto de CdA. Los actores seleccionados como grupos o sujetos fueron considerados informantes claves en cada caso, detallándose los siguientes atributos:

- Profesionales de la educación que se desempeñasen como profesores de aula, con al menos un año de trabajo permanente en la CdA.
- Los miembros del actual equipo directivo de la escuela.
- PAS de la escuela, que para nuestro caso son la secretaria y la conserje.
- Familias de la comunidad que no estuviesen implicadas directamente en comisiones ni como voluntarios.
- Voluntarios que colaboren en la CdA al menos un año, en especial los pertenecientes la junta de la AMPA.

Contamos con la colaboración interna de la jefa de estudios para contactar a los sujetos participantes, tanto para las entrevistas en profundidad como para la realización de los grupos de discusión sin existir ningún inconveniente al respecto.

Para identificar los principales instrumentos de recolección de la información con los participantes hemos asignado códigos descriptivos a su función dentro de la escuela y además presentamos un breve resumen del perfil de cada uno de ellos consignado en nuestras notas de campo durante el curso 2011-2012:

Estrategia recolección de información	Código asignado	Perfil participante
Entrevista	P1: Entrevista Auxiliar 1	Conserje que inicia sus labores hace 5 años en la escuela.
	P2: Entrevista Auxiliar 2	Secretaria que inicia sus labores hace 5 años en la escuela.
	P3: Entrevista Director 1	Primera entrevista al Director que trata sobre la historia de la escuela en su calidad de iniciador de CdA. Además es profesor de música.
	P4: Entrevista Director 2	Segunda entrevista al director en relación directa al tema del liderazgo. Su cargo finaliza en el curso 2013-2014
	P5: Entrevista Familiar 1	Madre de origen marroquí con 15 años de residencia en España. Tiene dos hijas en la escuela.
	P6: Entrevista Familiar 2	Padre de origen español con un hijo en quinto grado. Pertenece a la escuela desde sus inicios.
	P7: Entrevista Familiar 3	Madre de origen español con un hijo en cuarto grado.
	P8: Entrevista Familiar 4	Madre de origen español con un hijo en quinto grado.
	P9: Entrevista Jefa de estudios 1	Primera entrevista a jefa de estudio en inicia sus labores en el curso 2007-08 como profesora de primaria.
	P10: Entrevista Jefa de estudios 2	Segunda entrevista a la jefa de estudios en su segundo curso en el cargo.
	P11: Entrevista Profesor 1	Profesora de educación especial y aula de acogida. Este es su segundo curso en la escuela.

Continuación...

Estrategia recolección de información	Código asignado	Perfil participante
Entrevista (continuación)	P12: Entrevista Profesor 2	Coordinadora del ciclo de educación infantil, perteneciente al equipo de coordinación de la escuela, profesora tutora y como madre de un hijo de quinto grado es una de las iniciadoras en la CdA.
	P13: Entrevista Profesor 3	Una de las profesoras iniciadoras del ciclo de educación primaria.
	P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo	Es profesora de educación especial y lleva dos cursos en el cargo.
	P15: Entrevista Voluntario 1	Presidenta de la AMPA desde Mayo de 2012 y lleva 3 años en la escuela como madre de un hijo de P5. Ella es maestra de otra escuela del sector.
	P16: Entrevista Voluntario 2	Vice-presidente de la AMPA desde Mayo de 2012 y lleva 5 años en la escuela como padre de mellizos que van en 2º grado de primaria.
Grupo de discusión	P17: Entrevista Voluntario 3	Secretaria de la AMPA desde Mayo de 2012 y lleva 3 años en la escuela como madre de un hijo en P5 y uno en P3.
	P18: Grupo de discusión de profesores	13 profesores representantes de todas las comunidades de la escuela (pequeños, medianos y grandes) y 1 alumna en práctica de primaria.
Grupo de discusión	P19: Grupo de discusión familias-voluntarios	6 madres y 1 padre que representaron a sus hijos de la clase de P5 de infantil y las clases 1º- 2º- 3º- 4º y 5º de primaria.

Cuadro 4: Esquema de técnicas, códigos asignados y perfil de los participantes. Elaboración propia

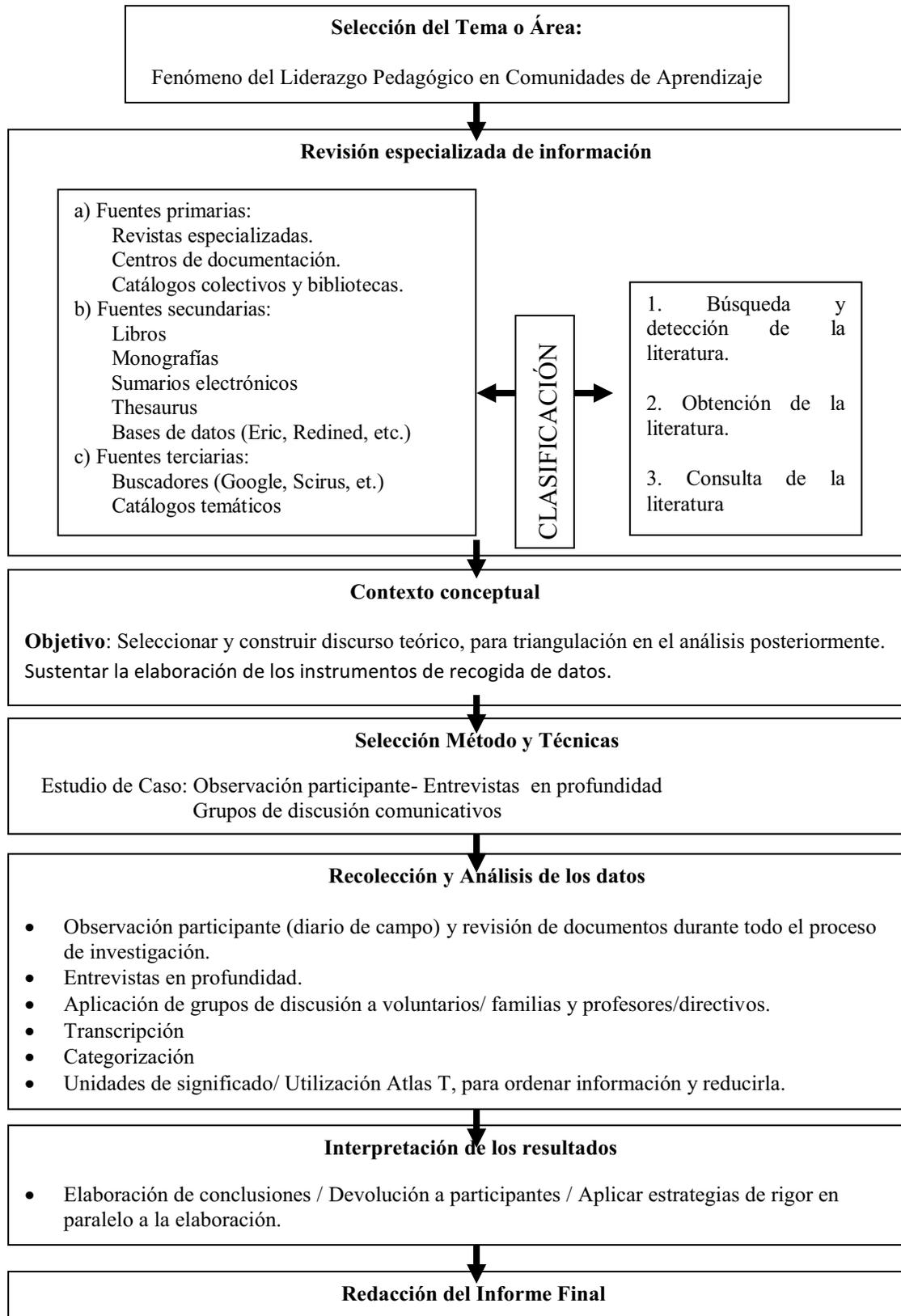
5.4 ESQUEMATIZACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

5.4.1 Carta Gantt del Proyecto de investigación

TAREAS	Meses																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Revisión especializada de información	X	X	X	X	X																			
Construcción Marco referencial				X	X																			
Selección Método y Técnicas			X	X	X																			
Recolección y Análisis de los datos																								
- Revisión de documentos internos								X	X															
- Observación participantes				X	X	X	X	X	X															
- Entrevistas en profundidad											X	X												
- Grupos de discusión comunicativos																	X	X						
Interpretación de los resultados																				X	X			
- Triangulación de las fuentes de datos								X	X						X	X	X	X	X					
- Triangulación de expertos																				X	X			
- Triangulación metodológica								X	X						X	X	X	X	X					
- Triangulación de los interesados												X	X		X		X		X					
Redacción del Informe Final																					X	X		X

Cuadro 5: Carta Gantt. Proyecto de Investigación. Elaboración propia

5.4.2 Diagrama de flujo de la investigación



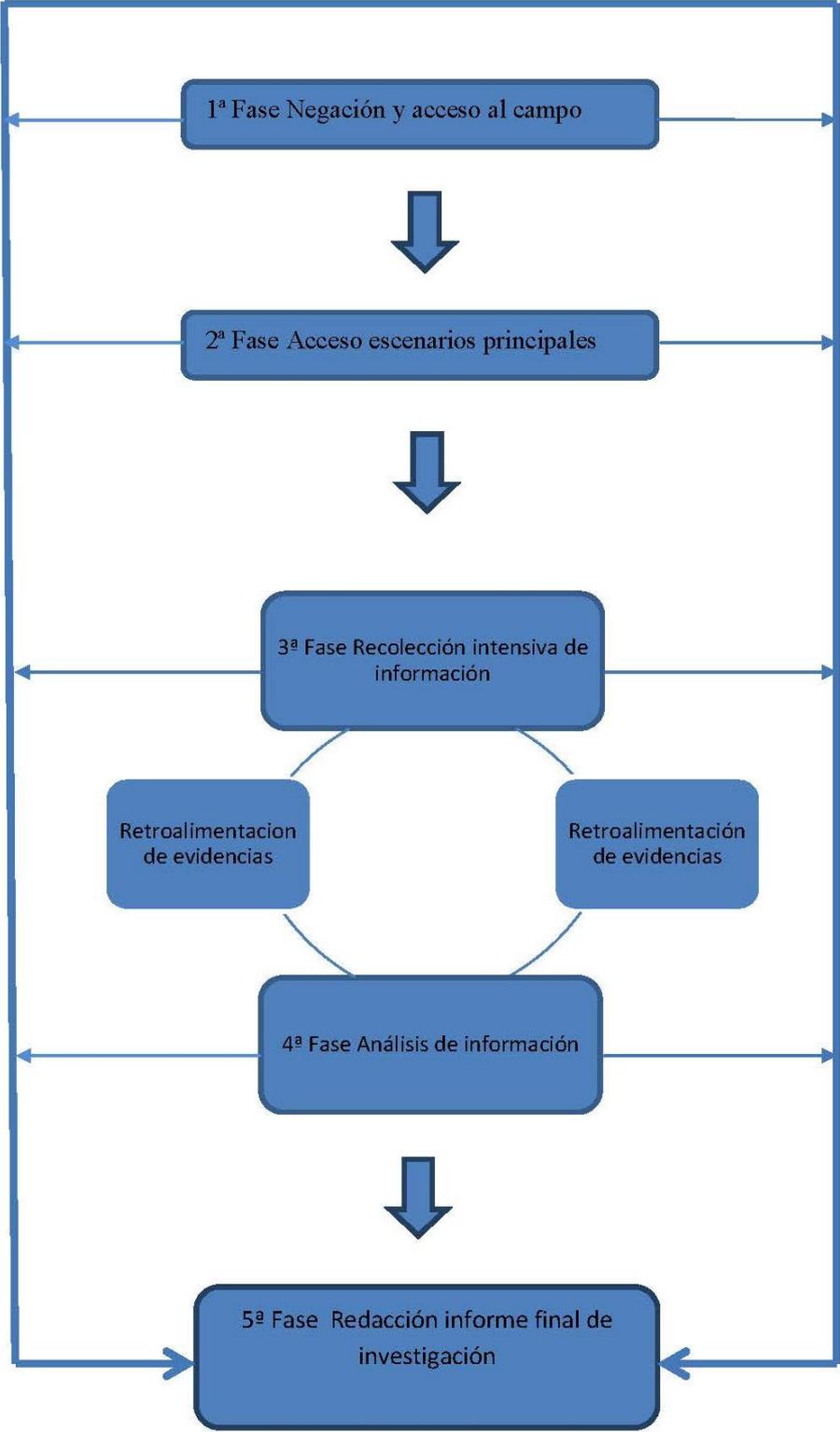
Cuadro 6: Diagrama de flujo de la investigación. Elaboración propia

5.4.3 Matriz de investigación

	Tema 1. Conceptualización del liderazgo pedagógico dentro de su CdA	Tema 2. Prácticas profesionales que caracterizan a las personas que lideran	Tema 3. Necesidades formativas en relación al ejercicio del liderazgo pedagógico	Tema 4. Importancia del liderazgo pedagógico para la mejora y el avance del proyecto inclusivo de CCA
Objetivos específicos	1. Conocer y comprender los significados y valoraciones que los diferentes actores (directivos, PAS, profesorado, familias y voluntarios) le atribuyen al ejercicio del liderazgo dentro de su CdA	2. Analizar y comprender qué prácticas profesionales caracterizan a las personas que lideran procesos propios de las CCA	3. Indagar sobre las necesidades formativas que pudiesen tener los componentes de la CdA en relación al ejercicio del liderazgo pedagógico	4. Evaluar y ponderar la importancia del liderazgo pedagógico para la mejora y el avance del proyecto inclusivo de CCA
Preguntas de Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué percepciones y significados le atribuyen los profesores, familias, voluntarios y directivos al concepto de liderazgo pedagógico en su escuela? • ¿Qué tipos de liderazgos se hacen evidentes en una CdA? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es posible identificar rasgos específicos del liderazgo en proyectos tan participativos como es el caso de CCA? • ¿De qué rasgos se trata? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué componentes formativos deberían introducirse en la formación de los miembros de la CdA que fuera de utilidad para su posible función de liderazgo? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos son reconocidos por los actores del estudio para la mejora y el avance del proyecto de CdA? • ¿Qué influencia tiene el liderazgo en la motivación del centro para emprender y mantener el proyecto de CdA?
Preguntas orientadoras	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiendes por liderazgo pedagógico? ¿Cómo lo explicarías con tus palabras? • ¿Encuentras a faltar liderazgo en la escuela? • ¿Detectas, percibes liderazgos de personas que no formen parte del claustro de profesores, por ejemplo de familiares, voluntariado, u otro? • ¿Cómo calificarías, que características pudiesen tener esos otros liderazgos? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Te sientes como una líder dentro de la escuela? • ¿Quién o quiénes son reconocidos(as) como líderes dentro de la CdA? • ¿Qué capacidades crees que tienen estas personas que les permiten ejercer como líderes? • ¿Qué debilidades tienen estas mismas personas y que pudiesen mejorar para ser mejores líderes? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué integrantes de la CdA piensas que necesitan mayor formación en temas de gestión y liderazgo? ¿Por qué? • ¿Tienes alguna idea de cómo podría implementarse algún tipo de formación en la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que te motiva a permanecer en esta escuela? • ¿Qué es lo que más valoras de vuestro proyecto de CdA? • En qué medida los logros o limitaciones que ha conseguido la escuela se deben al liderazgo? • ¿Qué es lo que necesita la CdA para mejorar?

Cuadro 7: Matriz de investigación. Elaboración propia

5.4.4 Diseño de trabajo de campo



Cuadro 8: Diseño de trabajo de campo.·Elaboración propia

5.5 ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

El trabajo de campo observacional participativo e interpretativo que hemos diseñado utiliza diversas técnicas de recolección de información como la observación participante, entrevista en profundidad, grupo de discusión, revisión de documentos internos y diario de campo.

Estas técnicas de recolección de información poseen características que son necesarias de describir para su correcta aplicación dentro de una investigación científica y que a continuación detallamos.

5.5.1 La observación participante

Para comenzar a comprender un proceso social una de las herramientas más utilizadas es la observación ya que permite contemplar sistemáticamente cómo se desarrolla un determinado escenario sin modificar ni manipular las acciones de sus actores;

“La observación participante es la técnica más empleada para analizar la vida social de los grupos humanos...es frecuente su uso cuando, para entender la realidad social, se quiere primar el punto de vista de los actores en ella implicados.” (Guasch, 2002: 35)

Las principales características que distinguen a la observación y que le otorga su carácter científico son la intencionalidad y sistematización a partir de ciertos controles que deben ser tomados en cuenta para su correcto desarrollo;

“-Orientándola, enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano- Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas – Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas – Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión.” (Ruíz Olabuénaga, 2003:125)

El objetivo central de una observación, por tanto sería la captación de todo aquello potencialmente importante para esclarecer un fenómeno estudiado, recurriendo a notas de campo, grabaciones acústicas, filmográficas entre las más utilizadas.

En este tipo de técnica de obtención de evidencias la tarea del observador puede pasar por diversos estadios en relación al escenario o sujetos observados; no participante, participante, reconociéndose para ambos casos que no debe crear ninguna situación artificial ni manipulativa que altere la realidad estudiada.

Es innegable el hecho que la sola presencia del investigador como observador en un contexto social ya de por sí es intrusivo, que al igual que sus percepciones personales que tenga previamente de dicho fenómeno, alteran de una u otra manera el análisis posterior que haga de esa realidad estudiada.

Reconociendo este hecho es que la técnica de la observación en la mayoría de las veces debe ser complementada con otras técnicas de recogida de información como entrevistas en profundidad, revisión documental, grupos de discusión entre las más recomendadas para asegurar una mayor credibilidad de los resultados.

También es recomendable la presencia de otros observadores para contrastar notas, opiniones y reflexiones de un mismo fenómeno observado, que le otorgue confirmabilidad a la situación investigada;

“La realidad es como una escultura que puede ser mirada desde distintos ángulos...Tan legítimo es sentir la realidad como pretender explicarla.”
(Guash, 2002: 7)

Ventajas de la observación

- La observación intenta no manipular, interferir ni modificar la realidad social por lo que existe la sensación de mayor naturalidad de los hechos observados.

- La observación una vez superada la fase de entrada al campo y acceso a los escenarios deseados, transcurre con facilidad para el investigador que solo requiere estar atento a registrar eventos o situaciones que a lo largo del periodo de observación comenzarán a cobrar sentido.
- En relación al punto anterior podemos decir que la observación entrega la posibilidad de avanzar poco a poco, y por tanto con mayor tiempo para la reflexión que requiere todo trabajo cualitativo en comparación con orientaciones más positivistas de investigar.
- El alto grado de rigor metodológico de este tipo de estrategia de recolección de evidencias será posible con la combinación con otros métodos, lo que obliga al investigador a una triangulación de la información que enriquecerá la comprensión del fenómeno estudiado.

Desventajas de la observación

- Como cualquier otra estrategia de recogida de información si no es sometida a un proceso de planificación previo que dé cuenta de los reales objetivos que se persiguen, se obtendrá evidencias poco creíbles y difíciles de analizar ya que carecerán de la riqueza suficiente que permita esclarecer situaciones y llegar a buenas conclusiones.
- Hay que reconocer que ciertos fenómenos de la realidad social a simple vista no son observables, requiriéndose la emergencia de otras estrategias que sí permitan develar situaciones, acciones, discursos, objetos o sujetos importantes de analizar, siempre en relación a nuestros objetivos de estudio.
- En relación al punto anterior puede darse la complejidad de la obtención de infinidad de evidencias recolectadas en muchas horas de observación que sin tener

en parámetro claro de lo que realmente queremos observar nos pueden llevar a confundir o desviar de nuestro foco de investigación.

- Existen otros fenómenos que si bien pueden ser observables pueden encontrarse segmentados y repartidos en diversos escenarios que no siempre son abarcables por la sola observación.

5.5.2 La entrevista en profundidad

Una de sus características que la distinguen de otras técnicas, es el tipo de relación que se establece entre los sujetos que intervienen de ella, ya que posibilita una construcción de diálogo compartido;

“...implica siempre un proceso de comunicación, en el transcurso del cual, ambos actores, entrevistador y entrevistado, pueden influirse mutuamente.”
(Ruiz Olabuénaga, 2003: 165)

Este proceso de comunicación e interacción mutua se da en una situación especial del cual emerge una obra en comandita, ya que existen influencias recíprocas en el transcurso de la entrevista que la dotan de significados únicos e irrepetibles. Es por ello que las características personales de cada uno de los actores influirán decididamente en el producto final del texto en cuanto a obtener o no ciertas comprensiones que se buscan de un fenómeno en concreto.

Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (2003) presentamos algunas de las características de la entrevista como técnica cualitativa:

- Toma la forma de relato de un suceso narrado por la misma persona que lo ha experimentado, y siempre desde su punto de vista.

- La entrevista responde al contexto en el cual se elabora el relato, y ese contexto es creado a partir de una situación social específica, única e irrepetible. En ese relato el entrevistador desempeña el papel de facilitador o mayéutico.³⁰
- El investigador deberá encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones de su propio mundo.
- Finalmente el investigador debe hacer un esfuerzo de re-inmersión constante para el entrevistado, ya que deberá crear un ambiente de cierta intimidad y confianza para lograr que éste se desprenda de sus opiniones e interpretaciones personales, tarea nada de fácil.

Existen diferentes tipos de entrevistas, entre más citadas por los especialistas en metodologías de investigación encontramos; la individuales o grupales, biográficas o monotemáticas, estructuradas o no estructuradas, cada una de las cuales con características y fines específicos. Para los fines de nuestra investigación nos interesa describir con mayor detalle la entrevista en profundidad, la cual se distingue por una orientación hacia:

Lo individual: entendido como una conversación que se desarrolla entre el investigador y el sujeto participante a partir de un tema específico, lo cual no impide repetir el mismo guión de preguntas a otro entrevistado. Lo que se mantiene es la conversación individualizada y no con un grupo para llegar a obtener significados y apreciaciones individuales.

Lo holístico: se presenta cuando el entrevistador es capaz de recorrer panorámicamente el mundo de significados del sujeto sin desviar la atención de un fenómeno o tema en particular, ya que existe una gran posibilidad de develar otros aspectos que no fueron considerados en un principio, dotando de mayor riqueza al estudio.

³⁰ La técnica de la mayéutica presupone que la verdad se encuentra oculta en la mente de cada sujeto y es a través de la dialéctica, el propio individuo va desarrollando nuevos conceptos a partir de sus respuestas.

Finalmente lo *no directivo*: estará en relación a no rigidizar la interacción en una relación de pregunta-respuesta automática sino más bien, entregar-se a una conversación con preguntas abiertas para que de esta forma puedan expresarse y recoger-se lo mas importante y significativo para analizar y comprender una situación.

La entrevista en profundidad suele denominarse entrevista no estructurada que Ruiz Olabuénaga (2003: 170) expone con las siguientes características:

La función de la entrevista: pretende comprender más que explicar. Buscar maximizar el significado. Adopta el formato de estímulo, pregunta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera sino subjetivamente sincera, obteniendo con frecuencia respuestas emocionales pasando por alto la racionalidad.

La función del entrevistador: formula preguntas sin un esquema fijo de categorías de respuesta. Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado. Explica el objetivo y motivación del estudio. Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso, permitiendo interrupciones e intervención de terceros si es conveniente. Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor. Explica cuando haga falta del sentido de las preguntas. Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas. Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad, adoptando el estilo del oyente interesado, pero no evalúa las respuestas.

La función del entrevistado: cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas. El orden y formato puede diferir de uno a otro.

Las respuestas obtenidas: Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas. Grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

Una vez descrito las principales características de la entrevista en profundidad es necesario explicar tanto sus ventajas como desventajas de su utilización como técnica de recolección de información.

Ventajas de la entrevista en profundidad

- Permite que los sujetos participantes respondan y faciliten información a partir de sus experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones personales y del mundo social que le otorga a la entrevista en profundidad un carácter multidimensional.
- Se establece una relación cara a cara y mas íntima con el entrevistado que estrecha vínculos de colaboración hacia los objetivos de la investigación.
- Al ser un relato individual es factible de análisis en mayor profundidad configurando perfiles individuales en caso que se requiera.
- La realización de varias entrevistas contribuye a maximizar tiempos y recursos durante la investigación, obteniendo resultados confiables, siempre y cuando se puedan triangular con otras técnicas y evidencias.

Desventajas de la entrevista en profundidad

- El entrevistador debe captar toda su información de forma vicaria mediatizada por la comunicación del entrevistado del cual se requiere su máxima colaboración, lucidez y veracidad de la información que está entregando, y en algunos casos puede ser difícil encontrar a un informante clave.
- Se exige gran experticia al investigador en el desarrollo de la entrevista por lo que se le exige un buen manejo de vocabulario para hacerse entender, como también

saber captar la atención con preguntas que resulten motivantes y significativas para ambos, y así mantener una fluidez en el diálogo.

- La entrevista en profundidad exige crear una situación contextual artificial y artificioso que permita el intercambio social espontáneo, que se puede ver afectada en cualquier instante por interrupciones de terceros u otras situaciones no previstas que dañarían esta situación única creada y podría afectar a la construcción de significados.

5.5.3 El grupo de discusión

Es una técnica de recolección de información que también puede ser utilizada como metodología exclusiva en una investigación cualitativa. Una de sus principales características es que no debe ser utilizada para contrastar o validar información, sino que para develar nuevas evidencias. Su finalidad por tanto, es la producción controlada de un discurso a partir de un tema a debatir en un clima no directivo, pero si convocante y orientado por el investigador.

“Los grupos de discusión captan toda la riqueza de la interacción cara a cara, permitiendo analizar la información, junto a la manera de expresarla y defenderla, en una situación de comunicación controlada.” (Ballester, 2004: 337)

El grupo recurre a la información que poseen todos los miembros creando un discurso del grupo, donde existen aportes en distinta medida de cada participante. Ballester (2004) presenta las principales características que tiene un grupo de discusión:

- Grupo de personas en una interacción social controlada, donde lo importante no es la interacción personal espontánea, sino que la construcción de sentido que dan los distintos participantes a un discurso que emerge del grupo.

- El investigador es quién coordina el grupo, tanto el horario pactado, el local preparado previamente, la selección de los participantes y como también es él quién va solicitando la información a interpretar y contrastada por las diversas miradas que confluyen en el grupo.

Para realizar un grupo de discusión es necesaria una planificación de los siguientes aspectos:

- Se requiere la participación de mínimo de 6 y máximo de 12 participantes por grupo para su mayor efectividad.
- Los grupos se construyen de manera homogénea, es decir, con características que los hagan a todos unos iguales, sin que predomine alguno por un rol o status establecido.
- Se debe tener cuidado cuando se realicen grupos de discusión al interior de un caso en concreto o grupo natural, especialmente por las relaciones previas entre los miembros, los cuales deben ser investigadas previamente.
- El número de grupos dependerá del análisis requerido.
- Se debe preparar muy bien el guión de preguntas, incluyendo tanto preguntas abiertas que permitan a los participantes decidir la orientación y matices de las respuestas como preguntas cerradas, pero con variadas opciones que permitan complemento o aclaración de respuestas.
- Se debe pensar los temas de la conversación de presentación, pudiendo iniciarse, a groso modo, el tema con alguna cita o reflexión que permita una buena introducción y de confianza a los participantes para poder expresarse con tranquilidad.

- Los temas deben seguir una secuencia lógica para que la comunicación fluya y se centre en el tema foco de la investigación, donde el investigador deberá estar atento a reconducir el diálogo ante una discusión errática, inconexa o solo anecdótica o que difiera en extremo de lo que pretendemos como tema.

La tarea principal del investigador es actuar como moderador promoviendo una comunicación adecuada entre los participantes del grupo de discusión y además cuando la contribución de alguien no queda clara, el moderador puede pedir esclarecer un relato sea para ser confirmado o rechazado por su autor. Lo esencial, finalmente, de todo grupo de discusión es que no se pierda ninguna contribución importante de los participantes, por lo que es necesario anticiparse a cualquier dificultad que pueda estropear el momento, y así asegurar un clima que facilite la libre comunicación.

Ventajas del grupo de discusión

- Es una técnica muy flexible en su aplicación donde solo basta con un breve guión de preguntas focales para iniciar la conversación, como preguntarles ¿qué saben del tema problemático? ¿cómo lo viven o lo perciben? ¿qué significados les dan?
- Permite recoger evidencias de la vida real en un entorno natural, preguntándonos siempre ¿qué hay ahí?, ya que se busca que los sujetos sean los protagonistas con sus palabras.
- Las interacciones de diálogo permiten captar bastante bien las interpretaciones y percepciones de los participantes;

“...se multiplican las reacciones individuales y se intercambian más puntos de vista, con lo que los sujetos encuentran una mayor facilidad y estímulo para descubrir, analizar y describir sus propias ideas, sus actitudes, sus experiencias y su conducta.” (Ruiz Olabuénaga, 2003: 251)

- Lo importante de estas interacciones es que se ha dotado de voz autorizada a los sujetos que participan del grupo de discusión, reconociéndoseles un saber desde su sentido común porque han vivido, experimentado y reflexionado el fenómeno a develar.
- Muchas veces las discusiones del grupo compensan las torpes preguntas del moderador y ofrecen, a pesar de todo, respuestas aprovechables.

Desventajas del grupo de discusión

- El investigador posee un menor control en comparación con las entrevistas individuales.
- La información recogida es difícil de transcribir y presenta mayores complicaciones para su análisis.
- Los investigadores, muchas veces, deben poseer una formación previa para conducir de buena forma un grupo de discusión como también un buen conocimiento del tema de estudio que permita reconducir la conversación hacia el tema central y motivo de la investigación por ende.

5.5.4 Revisión de documentos internos

La revisión documental está relacionada con la metodología de análisis de contenido (AC), que siguiendo a Couceiro (2002), es una práctica utilizada desde comienzos del S. XX con la aparición de las primeras escuelas de periodismo en los Estados Unidos (EEUU) y que poco a poco se ha traspasado al sector de las ciencias humanas.

El AC tuvo su apertura metodológica en la década de los 50' del pasado siglo, cuando diversas disciplinas lo incorporaron a sus campos de estudios, como la semiótica, la

lingüística y la semántica, avanzando en nuevas definiciones que ya la identifican como un procedimiento que sirve para extraer inferencias respecto de los emisores y sus contextos.

Como instrumento metodológico actual el AC es aplicable al análisis de textos, sean estos discursos, frases, actas y documentos de trabajo, entrevistas, relatos de vida entre otros. El objetivo del AC será comprender las comunicaciones mas allá de sus primeras significaciones, teniendo en cuenta elementos como el contexto sociocultural, las coyunturas del momento, las intenciones comunicativas del texto y los destinatarios de los mismos.

El AC de documentos puede utilizarse de un punto de vista cuantitativo, al fijarse por ejemplo en la frecuencia de aparición de algunos ítems predeterminados por el investigador, como también de un punto de vista cualitativo cuando su preocupación es el análisis asociativo. Este análisis asociativo, busca la explicación de los fenómenos y actos descritos en los textos, junto a la lectura del contexto de los actores participantes, asiéndose necesaria la inferencia y la triangulación con otras fuentes de información para obtener resultados más creíbles.

Ventajas de la revisión documental

- Contribuye como otro tipo de información factible de ser incluida en los análisis y triangulaciones de otras fuentes de datos.
- Puede ser analizada desde distintas profundidades, y en distintos momentos del estudio, dependiendo del foco de la investigación.
- Existen muchas fuentes disponibles al interior de un centro educativo para realizar este tipo de revisión, desde las actas, pasando por las normativas internas, proyectos, cuadernos de aulas, registros de personal, boletines informativos, comunicaciones y avisos a las familias, entre otras.

Desventajas de la revisión documental

- Lo más común es que exista un enorme volumen de información que puede dificultar encontrar los datos precisos y más significativos que permitan un mejor análisis.
- Se requiere por tanto, una buena planificación en la búsqueda de información, incluyendo la realización de fichas donde consignar los hallazgos y formas de clasificarlas posteriormente.

5.5.5 Diario de campo

El diario de campo o de investigación es descrito por Bernal & Velázquez (1989) según su funcionalidad: Es un medio auxiliar y complementario utilizado por el investigador durante todas las fases de la investigación. Su función es tomar notas sobre los aspectos que nos resulten de interés, como observaciones de alguna acción, alguna pregunta sin resolver o alguna idea que luego nos sirva para el análisis y reflexión junto a otras evidencias recogidas. El diario de campo, es por tanto, un elemento vivo que recaba información de base que puede ser de gran utilidad para la investigación.

“Así, Taylor y Bogdan (1986) incluyen en las notas de campo- forma que presentan los datos elaborados en la observación participante- no sólo los datos descriptivos sobre palabras y conductas de las personas, sino también sentimientos, interpretaciones emergentes, intuiciones, hipótesis de trabajo y preceptos del investigador, áreas futuras de indagación etc., que aparecen como comentarios del observador o que forman parte de memorandos y diarios.” (Rodríguez Gómez, et al, 1996: 203)

Este tipo de instrumentos de recolección de información no presenta mayores desventajas, ya que es utilizado como complementario a otros instrumentos y al contrario tiene la gran ventaja de permitir desarrollar una escritura analítica durante toda la investigación.

5.5.6 Instrumentos e informantes utilizados en la investigación

Una vez descritas las principales técnicas de recolección de información en cuanto a características distinguibles, procedemos a detallar nuestra particular forma de aplicar estos instrumentos en la presente investigación.

En primer lugar se elaboró un instrumento de recolección de información que denominamos “*guión de entrevista al director de la escuela*”, que al ser aplicado se fue transformando, fruto del diálogo entre los actores, agregándose otras preguntas configurando en sí la entrevista real al director (ver anexos 1 y 2).

Como forma de complementar a los instrumentos de recolección de información principales y que aparecen descritos en el cuadro 9, utilizamos además notas de campo (ver anexo 3) en la realización de las entrevistas en profundidad.

Finalmente y una vez transcritas las entrevistas nos vimos en la necesidad de elaborar un breve instrumento que denominamos la “*misión: definiendo el liderazgo en mi comunidad de aprendizaje*”, que buscaba precisar que entendían los miembros de la escuela por el concepto liderazgo. (ver anexo 4).

Como es posible apreciar, el diseño de los instrumentos va de la mano con un enfoque de investigación bien definido que emerge a su vez, desde nuestras primeras interrogantes que a medida que fuimos configurando y dotando de cuerpo conceptual a nuestro estudio se fueron transformando en los objetivos a develar.

El proceso investigativo cualitativo, por tanto, es cíclico y requiere de nuestra mayor atención para llegar a dilucidar el problema.

INSTRUMENTOS	INFORMANTES
1º Observación participante	Visitas al centro escolar en diversos contextos y escenarios (salida extraescolar, reunión de la comisión gestora, realización de entrevistas y grupos de discusión) utilizándose un diario de campo para registrar los hechos y reflexionar sobre ellos en el análisis.
2º Revisión de documentos internos	<p>Realizadas dentro del centro escolar en especial a la documentación colgada en el Moodle interno de la escuela y carpetas archivadoras en manos del Equipo Directivo.</p> <p>Los documentos finalmente utilizados fueron el Proyecto de Autonomía de Centro (PAC), Proyecto de Dirección del Director aprobado hasta 2014. Plan Anual de Trabajo (2012-13), Actas de reuniones de Claustro.</p>
3º Entrevistas en profundidad	<p>5 Entrevistas a los miembros del equipo directivo</p> <p>4 Entrevistas a familias no voluntarias</p> <p>3 Entrevistas a familias voluntarias de la AMPA</p> <p>3 Entrevistas a Profesores de la escuela</p> <p>2 Entrevistas al PAS</p>
4º Grupos de discusión	<p>1 Grupo de discusión de profesores</p> <p>1 Grupo de discusión de familias-voluntarios</p>

Cuadro 9: Instrumentos de recolección de información. Elaboración propia

5.6 RIGOR CIENTÍFICO Y ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Para asegurar la validación del estudio, recurrimos a la perspectiva de Eisner (1998) que señala el *yo* como principal instrumento de análisis e interpretación cualitativa. Este *yo* es referido a la labor del investigador que se compromete con una investigación científica y de calidad, reconociéndose como un actor participante y que influye con su *yo* en los otros y, por tanto, trata de asegurar el máximo de rigor científico bajo ciertas condiciones, como la coherencia, el consenso y la utilidad instrumental.

Por esto valoramos los aportes de Stake (1999) y de Denzin (1984, en Stake, 1999), sobre las estrategias de triangulación, los criterios de rigor de las metodologías cualitativas; Lincoln & Guba (1985) adaptada desde Vasilachis et al (2009) y por Latorre, Rincón & Arnal (2005) que le aportan credibilidad, verdad, validez, confirmabilidad y transferibilidad a las investigaciones cualitativas.

Los criterios de validación y rigor científico del presente estudio fueron iluminados por los aportes de Eisner (1998:57) cuando establece que *“las evidencias empleadas en los estudios cualitativos llegan de múltiples fuentes. Estamos persuadidos por su “peso”, por la coherencia del caso, por la lógica de la interpretación.”* Destacando el hecho que toda aproximación al mundo social, goza de un estado temporal que solo puede darse en la interacción entre lo objetivo y lo subjetivo, y donde esta relación entre sujetos pasa a ser fundamental en la obtención de evidencias cualitativas que orienten en definitiva, una construcción de significados de un fenómeno concreto.

Para llegar a determinar lo que realmente pasó en esta experiencia textual y particular, de manera creíble para los sujetos que intervinieron en la acción, se debieron establecer algunos rasgos esenciales para ver, leer y comprender los significados no develados en y desde nuestro contexto estudiado.

En primer lugar accedimos al campo buscando el conocimiento y comprensión de los factores antecedentes de la CdA, como plantea Eisner (1998:53)... *“Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios*

particulares adquieren significados.”, primero como voluntario y luego como investigador a partir de:

La *búsqueda de la coherencia* como primer elemento a considerar en la discriminación de información, que exige que nos interrogásemos constantemente en la acción sobre el sentido de las historias, de los relatos, si estos fueron o no congruentes con las observaciones realizadas, si existió o no coincidencias y argumentos irrefutables. Como estos últimos son difíciles de establecer, sin contradecir a los postulados cualitativos, fue necesario recurrir a la idea de la *buena coincidencia* para explicarnos algunos de los hechos observados.

En un segundo lugar, fue necesario recurrir a la *corroboración estructural*, lo que conocemos comúnmente por *triangulación* de datos o fuentes de información. El uso de múltiples fuentes de información o evidencias, nos ayudó a fundamentar el caso de investigación y así llegar a alto grado de *credibilidad* de las conclusiones obtenidas. La coherencia de la información lograda a partir de la triangulación, en varias perspectivas de análisis, fueron logradas a partir de las propuestas de (Denzin, 1984, en Stake, 1999:98-99), que explicamos a continuación:

1.- Triangulación de las fuentes de datos

Observamos si el fenómeno del liderazgo sigue siendo el mismo en otros momentos, cuando los sujetos interactúan en otros espacios y contextos. Desarrollada a partir de la utilización de variadas técnicas, tanto de carácter individual, como las entrevistas en profundidad y otras de carácter grupal, como los grupos de discusión.

También destacamos el hecho de mantener contacto permanente con los actores y los escenarios de investigación de forma recurrente, que permitió revisiones documentales internas y observaciones persistentes.

2.- Triangulación de expertos

Presentamos continuamente nuestra información recolectada en el campo de estudio, como también nuestras interpretaciones a expertos, como una forma de someterlo al juicio externo que enriqueció el estudio con nuevas interpretaciones y sugerencias y a la vez explorar determinados aspectos a faltar en la investigación.

3.- Triangulación metodológica

Lograda a partir de la utilización de diversos métodos de aproximarnos a la realidad, sobre todo con los grupos de discusión, las entrevistas y las revisiones documentales.

“Con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clasifiquemos o que anulemos algunas influencias externas.” (Denzin, 1984, en Stake, 1999: 99)

4.- Triangulación de los interesados

Basada en el diálogo de los propios actores y nosotros como investigadores, negociando y consensuando las estrategias de recolección de información y los resultados preliminares tanto a nivel individual como grupal. Respetando en todo momento del proceso investigativo las observaciones y apreciaciones de los actores, a partir del enfoque comunicativo crítico.

Esta búsqueda del *consenso* puntualmente la realizamos con las devoluciones de las transcripciones de entrevistas a los actores participantes del estudio y con la presentación de un informe preliminar al equipo directivo con las categorías emergentes e ideas de cómo poder interpretarlas, que fue retroalimentado con nuevas apreciaciones.

La *utilidad instrumental* de un estudio cualitativo, para Eisner (1998) pasa a ser la prueba más importante en la búsqueda del rigor científico y para ello establecimos las siguientes utilidades durante todo el proceso investigativo:

Utilidad de comprensión: Cuando el estudio nos ayudó a entender y develar una situación que de otra manera habría resultado confusa o al menos poco evidente como fue el fenómeno del liderazgo y los otros elementos de análisis que emergieron del mismo estudio.

Utilidad de anticipación: Cuando diseñamos el estudio no como predicción, sino con la función de describir, explicar, comprender y por tanto de proporcionar guías para quienes posteriormente, quieran seguir caminos parecidos a los nuestros o ampliar y profundizar el estudio.

Siguiendo los anteriores postulados, nuestra investigación también se preocupó de asegurar un importante rigor científico a partir de los criterios sugeridos para las investigaciones cualitativas por Guba & Lincoln (1985) citados en Vasilachis (2009) con las siguientes acciones:

Credibilidad

Demostrado en un compromiso con el trabajo de campo, observando y anotando información importante por un período de tiempo necesario. Obteniendo de esta forma información relevante, detallada y completa que pueda dar lugar a una mayor comprensión del tema estudiado. Registrando las diversas miradas de los participantes que permitieron respaldar los análisis y conclusiones, diferenciando en todo momento las evidencias originales y las propias interpretaciones.

En el caso de los análisis realizados, garantizamos la credibilidad al respetar la perspectiva de los participantes sin alterar el sentido de sus significados que ellos le atribuyen a sus actos. Existió un control desde los participantes, denominada validación

comunicativa, dejando constancia que se solicitó a los entrevistados una lectura crítica de las transcripciones de sus relatos.

En el caso de las interpretaciones a las que llegamos, tomando en cuenta la triangulación de evidencias, tanto las voces mayoritarias de los actores como también las minoritarias y discrepantes. Finalmente para asegurar el máximo de credibilidad fue necesario recurrir a auditores expertos, tanto de los temas en cuestión como la gestión escolar y el proyecto de CCA, como también a la visión de otro investigador que realizó otro trabajo de campo en el mismo centro educativo.

Dependencia

Redefinido como seguridad y auditabilidad, que en nuestro caso podemos establecer a partir de una óptima planificación de los procedimientos y técnicas para recoger la información desde el campo. Existe además un respaldo de las descripciones realizadas con las grabaciones y transcripciones completas de todas las voces de los actores participantes que sirven como huellas de revisión (ver anexos 1 y 2 digitalizados en CD)

Confirmabilidad

Captando la realidad desde la subjetividad de los actores participantes: significados, percepciones, vivencias y experiencias.

“...se plantea la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos se adecuan o surgieron de los datos, como así también que se consulte a los entrevistados.” (Marshall & Possman (1999) en Vasilachis, 2009: 96)

Transferibilidad

Todo trabajo científico se pregunta por ¿cuál será el alcance del conocimiento logrado del estudio?, y para nuestro caso creemos que el aportar con una descripción densa de un proyecto en crecimiento como es el de CCA representa un primer aporte factible de contextualizar en realidades semejantes. Nuestro objetivo esencial, sin embargo no fue lograr el mayor grado de transferibilidad, sino que fue comprender en profundidad un fenómeno en un contexto único e irrepetible, por lo que dependerá de futuras propuestas investigativas examinar nuestro camino y analizar lo que les sirva.

A continuación se entrega un resumen con los principales criterios de rigor científicos y los procedimientos desplegados a lo largo del proceso investigativo de nuestra tesis, siguiendo la propuesta de Lincoln & Guba (1985) adaptada desde Vasilachis et al (2009):

Crterios	Metodología Cuantitativa	Metodología Cualitativa	Procedimientos empleados en el estudio de casos
Valor de verdad (Isomorfismo entre la información recogida y la realidad)	Validez interna	Credibilidad	-Observación y permanencia en el campo de estudio como voluntario e investigador durante tres cursos académicos. -Triangulación: de las fuentes de datos/ de expertos/ metodológica/ de los interesados. -Validación comunicativa.
Valor de consistencia (Repetición de los resultados en caso de volver a repetir la experiencia investigativa)	Fiabilidad	Dependencia	-Utilización de una planificación a partir de un diagrama de flujo. -Establecimiento de pistas de revisión dentro del informe final de tesis. -Auditoría de dependencia al contar con dos directores de tesis especialistas en sus respectivas áreas.
Valor de neutralidad (Seguridad de que los resultados no están sesgados)	Objetividad	Confirmabilidad	-Ejercicio contante de reflexión para captar la realidad desde la subjetividad de los actores participantes: significados, percepciones, vivencias y experiencias.
Valor de aplicabilidad (Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos)	Validez externa	Transferibilidad	-Descripciones densas y precisas del contexto y de los participantes del estudio de casos. -Recogida de abundante información proporcionada desde los participantes e instrumentos utilizados.

Cuadro 10: Resumen de procedimientos de rigor científico empleados en la investigación. (Propuesta de Lincoln & Guba (1985) y adaptada desde Vasilachis et al (2009)

**CAPÍTULO 6: PROCESO DESCRIPTIVO-ANALÍTICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 6: PROCESO DESCRIPTIVO-ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación presentamos el proceso seguido para describir y analizar la información obtenida a modo de evidencias desde las voces y contextos de los actores participantes, proceso caracterizado por la flexibilidad para aproximarnos a esas múltiples realidades;

“La flexibilidad del proceso de investigación cualitativa lleva a quien investiga a volver al campo, a la situación, al encuentro con los actores sociales, al corpus, a las notas de campo, una y otra vez... Esa mirada tiene que ser lo suficientemente ajena como para no invadir, suficientemente diestra para descubrir, suficientemente humilde para reconocer el valor de otras miradas”. (Vasilachis, 2006:21)

Fue de este modo como la investigación lograría la obtención de información acercándonos al fenómeno de una forma natural y colaborativa, gracias a los aportes de los actores involucrados, quienes favorecieron el intercambio de puntos de vistas a partir de la comunicación dialógica durante todo el proceso (Aubert et al, 2008).

Se optó por un estudio de casos (Stake, 1999), ya que buscábamos adentrarnos en la construcción de significados y percepciones a partir de la indagación sobre un fenómeno ¿cómo se entiende el liderazgo?, y en un determinado contexto como es dentro de una escuela con un proyecto de CdA. Para develar esas realidades recurrimos a diversas técnicas de investigación social como: la observación participante, la construcción de un diario de campo, la revisión documental, las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión entre otras emergentes.

El estudio pretendió en todo momento que los protagonistas: profesores, familias, voluntarios, equipo de dirección y PAS, fuesen colaboradores activos de la investigación, reconociéndoles voz válida para significar y construir conocimientos en su entorno social. Según Eisner (1998:54), *“La presencia de la voz en el texto y el uso*

del lenguaje expresivo también son importantes para fomentar el entendimiento humano”.

6.1 FASES INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN

6.1.1 Fase de negociación y acceso al campo de estudio

La primera fase fue la negociación y acceso al campo de estudio, realizada durante los meses de Marzo a Junio del 2011, mientras cursábamos el máster en investigación en didáctica, formación y evaluación educativa y como forma de interiorizarnos del proyecto de CdA. En esta primera fase logramos conocimientos sobre el funcionamiento de una CdA colaborando directamente en ella en calidad de voluntario en los GI, tanto para primero y quinto grado, como sirviendo de apoyo en una salida pedagógica organizada para toda la escuela. Y por sobre todo dejamos abierta la puerta para iniciar nuestro estudio de casos en profundidad sobre el fenómeno del liderazgo, contando con la colaboración interna de la profesora del primer grado de primaria que al curso siguiente sería la nueva jefa de estudios.

6.1.2 Fase de acceso a los escenarios principales

La segunda fase fue el acceso a los escenarios principales donde se desarrollaba el fenómeno que nos interesa investigar, realizada desde fines del año 2011 a Junio de 2012. En esta segunda fase asistimos a una reunión de la comisión gestora, principal órgano de decisión de la CdA y comenzamos las primeras dos entrevistas con la jefa de estudios y el director de la escuela, y también se inicia la revisión documental interna en el centro.

6.1.3 Fase de recolección de la información

Finalmente la tercera fase sería la recolección de la información, realizada desde febrero de 2012 a febrero de 2103, donde se realizaron el mayor número de entrevistas y los dos grupos de discusión. En esta misma fase, y de forma paralela, se fue realizando el trabajo de transcripción de las evidencias y devolución de las mismas a los actores para su revisión crítica y la posibilidad que realizaran aportaciones.

Las transcripciones (ver anexo 2 digitalizado en CD) fueron realizadas de forma fiel y literal de modo de guardar el máximo de información que a posteriori pudiésemos utilizar en el análisis, esto incluyó por tanto algunas anotaciones como expresiones, silencios, cambios de voz de los actores que encerramos en un [] para distinguirlo del discurso emanado. Cabe mencionar que por recomendación de expertos, cuando estos discursos se etiquetaron y transformando en unidades de significado (US) e incorporados al corpus del análisis, fueron sometidos a una limpieza eliminando, si era preciso, aspectos estrictamente onomatopéyicos y conectores que no tuviesen sentido.

En estas tres primeras fases de la investigación, seguimos las recomendaciones de (Stake, 1999), en cuanto a no forzar la entrada a nuevos escenarios y no apresurar la recolección de evidencias, ya que lo que pretendíamos debía ser fruto de la naturalidad y la colaboración, facilitando un mayor flujo de significados desde los actores.

Los escenarios principales a los que tuvimos acceso serían finalmente los encuentros cara a cara con los actores colaboradores y participantes en las entrevistas en profundidad y grupos de discusión, las cuales fueron realizadas en su integridad en las dependencias de la escuela. También podemos mencionar como escenarios principales al que tuvimos acceso, una reunión de la comisión gestora, principal órgano de gestión y administración utilizado por la CdA.

6.2 FASES INTENSIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez superadas estas fases de recolección gradual de la información, sobrevino la fase de análisis de la información y evidencias que a continuación detallamos en sus formas y fondos a saber;

6.2.1 Fase de análisis de la información

“...el análisis de la información es no matemático, se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado...” (Vasilachis, 2009: 69)

Comenzamos esta fase en Septiembre de 2013 con la idea de tenerla concluida en tres meses, sin embargo solo el trabajo de la primera etiquetación y categorización de los datos nos llevó esa cantidad de tiempo. Creemos necesario detenernos en explicar con la mayor profundidad posible el trabajo de construcción de categorías emergentes como elemento esencial de nuestro análisis y que estuvo marcada por dos momentos que a continuación presentamos. El primer momento de análisis sería la reducción de la información y la emergencia de datos cualitativos utilizando el programa cualitativo ATLAS TI versión 5.3, del cual se conocían sus funcionalidades y aplicaciones.

Las acciones empleadas con el software que facilitaron nuestro análisis cualitativo son descritas a continuación:

- 1.- Creación de una unidad hermenéutica (HU) una vez instalado el programa en el disco duro extraíble y que contenía la totalidad de información recogida. Nuestra HU fue denominada Liderazgo.
- 2.- Las transcripciones de las entrevistas en profundidad y grupos de discusión, debían ser transformadas en documentos con formato *Rich Text Format* (RTF), exigencia del software para asociarlas como ficheros de datos (*primary documents*) a nuestra HU recién creada.

- 3.- Asignamos a cada documento primario un nombre y número para el posterior reconocimiento y facilitar así el análisis en la construcción de memos y categorías emergentes. Cabe mencionar que cuando se asocia un documento a la HU automáticamente el programa le asigna un número en serie con un prefijo antes del nombre original.

Comenzamos el proceso analítico con la lectura uno a uno de los documentos primarios, marcando fragmentos (*quotation*), que se transforman en un segmento del documento primario considerado relevante. A cada fragmento creado le asignábamos un comentario (*memo*), como forma de identificar sus atributos sobre su contenido (etiquetas, palabras clave o breves frases), y que más adelante utilizaríamos para comenzar a crear las categorías emergentes.

Este trabajo lo consideramos de vital importancia, ya que constituye el primer análisis en bruto de las evidencias recogidas en el campo, tomándonos nuestro tiempo para volver a re-leerlas y re-etiquetarlas unas cuantas veces.

- 4.- Una vez acabado de marcar y revisar los comentarios asociados, procedimos a generar una lista de recurrencias con los principales temas que se destacaban en cada uno de los fragmentos seleccionados, llegando a confeccionar una primera codificación tentativa que sería analizada por los investigadores para verificar que:
- a) Al comparar las diversas categorías por su descripción no se solaparan unas con otras.
 - b) Que estas primeras categorías permitieran un desarrollo sucesivo posterior en cuanto a seguir avanzando de lo más superficial a lo más profundo y de lo más amplio a lo más concreto.

Construimos un sistema de 20 categorías distribuidas en 5 meta-categorías de forma inductiva y analítica las cuales ingresamos a la HU a través de la creación de códigos libres (*free codes*). Una vez creadas estas 20 categorías en la HU se

procedió a seleccionar los fragmentos ya creados y asociarlos a los códigos pertinentes de la lista (*code by list*). Esta fase nuevamente nos tomó su tiempo, ya que requería un mayor análisis para que las US seleccionadas fueran representativas para cada uno de los códigos elaborados. En algunos casos fue preciso eliminar algunas US que previamente parecían interesantes o relevantes, pero que posteriormente no se sustentaban como tales. Paralelamente fuimos creando nuevos comentarios (*memo*) esta vez asociándolos a los códigos (*codes*).

- 5.- Una vez ingresados todos los fragmentos con sus respectivos códigos pudimos establecer sub-categorías, y definir cada uno de los códigos desde el *code manager*, con la ayuda de los *memos asociados*.
- 6.- Finalmente llegamos a la creación de diversos informes (*out puts*), considerados los primeros reportes de análisis de nuestros principales instrumentos de recolección de evidencias de campo, como fueron las entrevistas y los grupos de discusión. Se extrajeron los siguientes reportes:
 - Reporte de códigos y lista de fragmentos (*codes-quotations list*): Es uno de los reportes de mayor extensión, ya que en él se encuentran cada uno de los códigos y el número total de fragmentos descritos para cada código, incluyendo los *memos asociados*.
 - Tabla de códigos y documentos primarios (*codes-primary-documents-table*): Donde se entrega la frecuencia numérica que existe de cada código en cada uno de los documentos primarios.
 - Reporte de anotaciones (*memo-filter: all*): aparecen descritos cada una de las anotaciones creadas y las coordinadas por cada documento primario asociado.
 - Reporte de códigos por documentos primarios: Existe un tipo de reporte donde podemos ver los fragmentos por cada código y documento primario.

Estos reportes específicos fueron obtenidos toda vez que se crearon nuevos documentos de familias que denominamos (auxiliares/ familias/ equipo directivo/ profesores/ voluntarios), que contenían las entrevistas de cada uno de estos grupos participantes con la idea de poder realizar algún tipo de análisis posterior. Estas familias de documentos se obtuvieron desde el menú principal *Document/Edit Families/Open Family Manager*, donde se entrega la opción de “bautizar” la nueva asociación de documentos primarios.

Cabe mencionar que de aquí en adelante los posteriores análisis de la información, incluyendo la categorización final, se realizarían sin el soporte informático por un fallo general del sistema que no nos permitió acceder nuevamente a los documentos primarios. A modo de síntesis de la experiencia vivida con el uso del soporte informático antes mencionado, podemos calificarla de útil para ordenar y reducir la información que fue lo que en definitiva logramos hacer. Este software no reemplazó la tarea de repensar las categorías y subcategorías que finalmente fueron confeccionadas de manera más artesanal y creemos con un mayor trabajo de por medio, lo que enriqueció la perspectiva analítica del estudio.

Por otra parte al preguntarnos por las herramientas que quedaron sin explorar, como la creación de conexiones entre elementos (*networks*), creemos que de igual forma se pueden realizar sin el soporte del software y obteniendo iguales resultados, pero con el consiguiente gasto de tiempo que requiere la creación de cualquier red conceptual.

El segundo momento del análisis sería el re-pensar estas primeras categorías surgidas con la colaboración del programa informático, para llegar a la re-elaboración de las mismas. Esta vez el trabajo sería tomar los reportes de códigos y lista de fragmentos (*codes-quotations list*) y comenzar a desmenuzarlo por el método de comparación contante, es decir, comparar cada fragmento con la categoría asignada y con fragmentos similares, repensando, sacando, poniendo, agrupando etiquetas hasta llegar a elaboración final de las 3 Meta-categorías, 9 categorías y 29 subcategorías.

El paso final que le otorgaría la mayor credibilidad posible a nuestro sistema categorial fue la definición conceptual de cada una de las categorías que a continuación presentamos y que son la base del análisis e interpretación a las que hemos arribado en los capítulos precedentes.

6.2.2 Definición del sistema categorial de la tesis

Meta-categoría I: Desarrollo del liderazgo dentro del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje.

Esta Meta-categoría expresa el cómo los diversos actores de la comunidad son capaces de conceptualizar, percibir y valorar los significados del liderazgo al interior de su escuela, de su compleja estructura de funcionamiento y formas de participación y de las principales capacidades y actitudes presentes y por mejorar de sus líderes reconocidos como impulsores del proyecto educativo de CdA que los caracteriza.

1ª Categoría: Conceptualización y significados del liderazgo.

Se presentan las principales características en cuanto a conceptualización, distribución y estructura del funcionamiento del liderazgo compartido, liderazgo pedagógico, liderazgo participativo de las familias voluntarias y otras visiones existente sobre el liderazgo entregadas por los actores de la escuela.

2ª Categoría: Valoración conceptual y práctica del liderazgo.

Se describen las valoraciones positivas y negativas del liderazgo en voz de los diferentes actores de la escuela.

3ª Categoría: Capacidades y actitudes de liderazgo.

Se expresan las capacidades y actitudes de liderazgo presentes en diversos actores de la CdA como las del PAS, del equipo directivo, de los profesores y de las familias voluntarias, como también las capacidades y actitudes comunitarias de liderazgo y aquellas a mejorar en los líderes de la escuela.

Meta-categoría II: Satisfacción de los actores por aspectos de su proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje.

En esta Meta-categoría encontramos los principales aspectos de satisfacción destacados por los actores de la escuela hacia su proyecto educativo interno de CdA como la metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes, las relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje mutuo orientados a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes, y el ambiente escolar y laboral.

4ª Categoría: Metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes.

Se destacan como satisfactorias la enseñanza centrada en estrategias colaborativas, el aprendizaje centrado en el desarrollo integral de los estudiantes y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

5ª Categoría: Relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje mutuo orientados a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes.

Se destacan como satisfactorias las relaciones de compromiso y participación de profesores y familias voluntarias, el aprendizaje de profesores y familias voluntarias que

dicen experimentar por ser parte de la CdA, el diálogo y apertura de la escuela a las familias voluntarias y la corresponsabilidad en la educación de los estudiantes

6ª Categoría: Ambiente escolar y laboral.

Se valora dentro del proyecto de escuela el buen ambiente de trabajo y el buen ambiente escolar como aspectos de satisfacción.

Meta-categoría III: Sostenibilidad para la mejora del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje.

En esta Meta-categoría se establecen los principales elementos a mejorar dentro del proyecto educativo interno de CdA para asegurar un proceso de sostenibilidad y así cumplir las metas propuestas por la institución educativa.

Los elementos que son mencionados por los actores participantes son la mejora de los procesos de gestión en la escuela, el desafío de mayor participación y compromiso de parte de sus miembros y los requerimientos de formación permanente en el centro.

7ª Categoría: Mejora de los procesos de gestión en la escuela.

Se establecen como prioridad de mejora la adecuación a la filosofía de trabajo de la escuela, la gestión de la comunicación y emociones, la gestión pedagógica y administrativa, la gestión del entorno social y finalmente la tensa relación con la Administración Educativa.

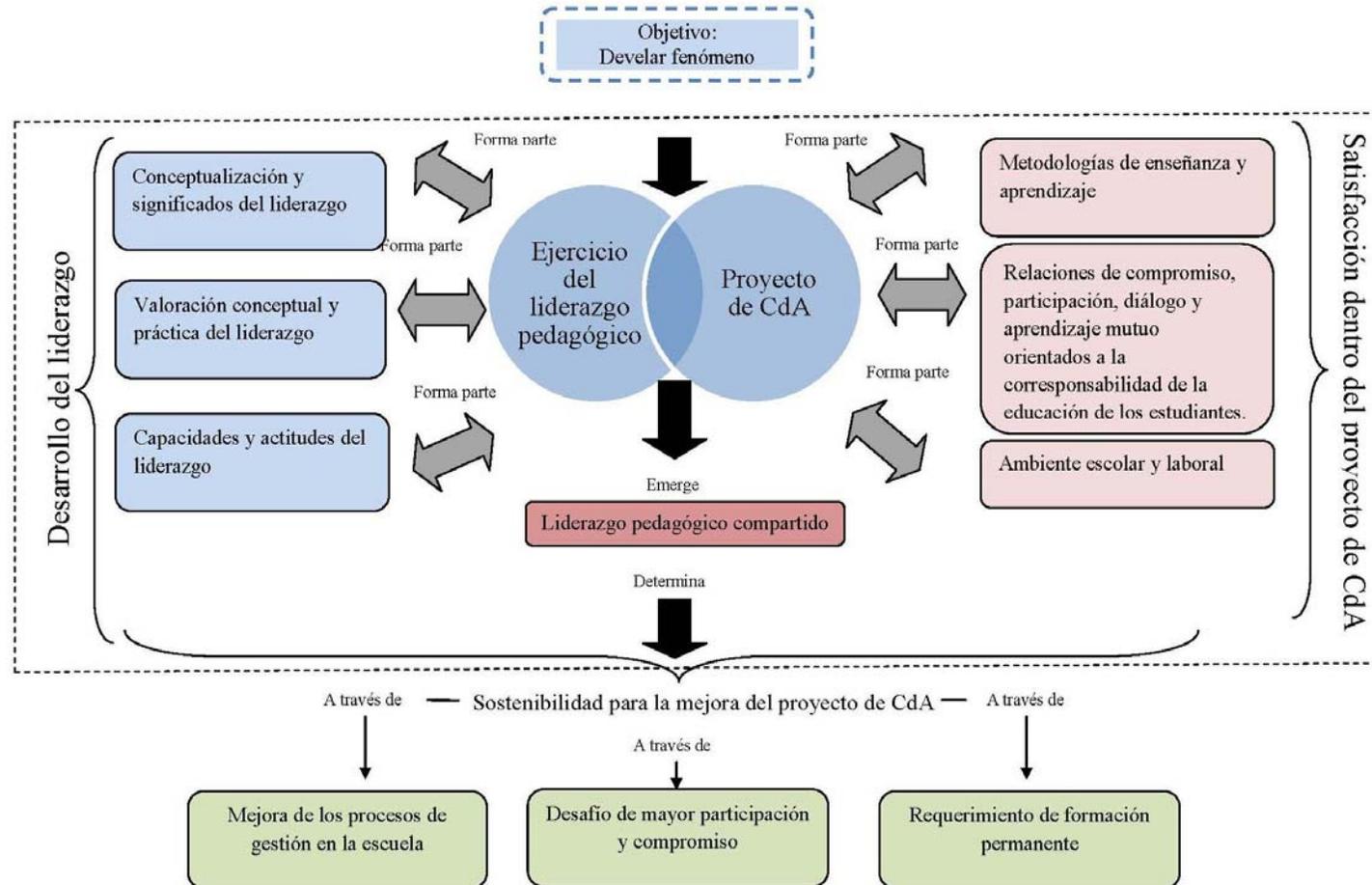
8ª Categoría: Desafío de mayor participación y compromiso.

Se destacan los requerimientos de y sobre las familias voluntarias y los requerimientos sobre los profesionales de la educación.

9ª Categoría: Requerimiento de formación permanente en el centro.

Se expresa la importancia y focalización de la formación y se destacan los temas y modalidades de formación prioritarias para los miembros de la CdA.

6.2.3 Mapa relacional entre las categorías del estudio



Cuadro 11: Mapa relacional entre las categorías del estudio. Elaboración propia

6.3 FASES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

6.3.1 Fase de retroalimentación conjunta e informe de primeros resultados

Una vez definido nuestro sistema categorial, se procedió a realizar un informe de reporte con una doble finalidad. La primera finalidad fue para someter a un juicio experto a nuestro sistema categorial a los directores de tesis, recibiendo una buena crítica. La otra finalidad sería realizar una exposición del informe de reportes de categorías y anotaciones para todos los miembros de la CdA, pero no fue posible hacerlo público y solo fue presentado al director y a la jefa de estudios de la escuela. Esta fase fue reconocida por los actores como importante y valorando los hallazgos del informe.

6.3.2 Fase de negociación de retirada del campo de estudio

El proceso de retirada del campo ha sido a partir de Marzo de 2014 coincidiendo con la fase de retroalimentación conjunta e informe de primeros resultados. La comunicación vía e-mail fue la forma elegida para iniciar un proceso gradual de retirada del campo, situación que nos permitiría aclarar algunas dudas en fechas posteriores, situación que se mantuvo vigente hasta la finalización del curso 2013-2014.

El contacto con la jefa de estudios principalmente, nuestra colaboradora interna en el centro, resultó de gran ayuda al facilitarnos tanto la entrada como la salida del centro, acceso a la documentación interna del centro y de nexos con los actores protagonistas a los que tuvimos acceso. Destacamos la importancia que tiene el contar con el apoyo *desde dentro* para favorecer un mejor proceso de investigación.

6.3.3 Fase de conclusiones e informe final de investigación

La construcción del informe final de investigación fue iniciada con el proyecto de investigación del máster el curso 2010-2011, donde determinamos nuestras preguntas de investigación y el fenómeno a estudiar. Avanzando además con las primeras búsquedas bibliográficas y revisión documental en profundidad. Sin embargo la fase intensiva de escritura ha sido coincidente con el análisis de los resultados y concluida durante los meses de Mayo, Junio y Julio del 2014.

La fase final de la investigación fue la construcción de las conclusiones a partir de nuestro objetivo general de la investigación: *Comprender los significados y alcances del fenómeno del liderazgo y sus repercusiones en la mejora del proyecto educativo de comunidad de aprendizaje que desarrolla un centro de educación infantil y primaria pública español*. Lo esencial sería extraer las principales conclusiones de la tesis, respondiendo a cada una de las preguntas que orientaron los objetivos específicos, llegando a un resultado muy satisfactorio.

6.4 CUADRO DE SÍNTESIS DEL PROCESO DESCRIPTIVO-ANALÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Recolección de datos/Instrumentos	Actores requeridos y colaboradores	Fecha de realización
Inserción al campo de estudio como voluntario de grupos interactivos/ Notas de campo.	Tutoras primero y quinto de primaria.	Marzo a Junio de 2011
Revisión de documentos internos	Acceso a Moodle escuela/PAC/ Actas de reuniones/ Jefa de estudios	Durante todo el curso 2012-2013
Observación participantes y Notas de Campo	Miembros de la Comisión Gestora	Jueves 9 de Febrero de 2012
	Entrevistados y Actores de los Grupos de Discusión	Febrero de 2012 a Febrero 2013
Entrevistas en profundidad	Director	Lunes 27 Febrero de 2012 (1ª Entrevista) Viernes 25 de Enero 2013 (2ª Entrevista)
	Jefa de estudios	Jueves 16 de Febrero 2012 (1ª Entrevista) Miércoles 5 de Diciembre 2012 (2ª Entrevista)
	Conserje, secretaria y profesora	Lunes 29 de Octubre de 2012
	2 Profesoras y secretaria equipo directivo.	Viernes 16 de Noviembre de 2012
	3 Familias (2 madres y 1 padre)	Miércoles 05 de Diciembre de 2012
	3 Voluntarios de la AMPA (Vice-presidente y secretaria AMPA) (Presidenta)	Miércoles 09 de Enero de 2013 Viernes 25 de Enero
	1 Familia (Madre- vetlladora)	Jueves 28 de Febrero de 2013

Continuación...

Recolección de datos/Instrumentos	Actores requeridos y colaboradores	Fecha de realización
Grupos de discusión	Grupo de Familias-Voluntarios (7 integrantes)	Viernes 15 de Febrero
	Grupo de profesores (14 integrantes)	
Transcripción y devolución de evidencias.	Investigador/ Actores participantes de la investigación.	Febrero 2012 a Junio 2013
Retroalimentación conjunta Informe de primeros resultados	Director y jefa de estudios	Martes 18 de Febrero de 2014
Análisis e interpretación de los datos	Investigadores (Director, tutor y doctorando)/ Actores participantes de la investigación.	Septiembre 2013 a Junio 2014
Confección Informe final de Tesis	Investigador / Director y Tutor de tesis	Marzo 2011 a Julio 2014
Entrega para su corrección y depósito ante comisión.	Comisión de Doctorado de la Facultad de Pedagogía	Septiembre de 2014

Cuadro 12: Síntesis del proceso descriptivo-analítico de la investigación. Elaboración propia.

**IV PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO: EL CASO DEL CEIP
LLEDONER- COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA DENTRO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA DENTRO DEL ESTUDIO

La presente entrega de resultados corresponde a la fase conjunta de recolección de la información y análisis de la información recabada durante el estudio empírico, toda vez que los propios actores de la escuela han sido colaboradores de primera mano para aclarar dudas surgidas durante estos procesos construidos siguiendo las orientaciones del enfoque comunicativo (Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S., 2008).

Esta manera de triangular la información no sólo responde a parámetros científicos para validar las evidencias, sino que responde también a un planteamiento de correlato con la realidad estudiada del CEIP Lledoner- Comunidad de Aprendizaje y que se fundamenta en las relaciones de diálogo igualitario donde todas las voces tienen la misma importancia de ser oídas, ya que todas tienen algo que aportar a la mejora y transformación de la escuela.

El proceso de categorización constituye a nuestro juicio una fase esencial para que los resultados emerjan con la mayor rigurosidad posible para que su posterior análisis e interpretación tenga sentido y puedan constituir elementos que fomenten la discusión tanto teórica como práctica. En esta búsqueda por llegar a una categorización definitiva hemos recurrido a la tarea comprensiva del hacer y rehacer las categorías y sub-categorías de una manera mucho más artesanal de la que esperábamos en un comienzo.

Con la convicción que una relectura en profundidad de las unidades de significado encontradas nos podría aportar nuevos elementos al análisis posterior, en especial tras lograr anotaciones de cada una de éstas, que en definitiva fueron las utilizadas para dotar a nuestra dimensión descriptiva-inductiva de una mayor riqueza y estructura conceptual.

Los procesos de reducción de evidencias y de confrontación de ideas previas nos han servido para ir configurando una mejor descripción del fenómeno estudiado. Por lo que

sentimos que no fue tiempo perdido sino más bien ganado, ya que sin darnos cuenta estábamos ya avanzando en lo que sería el presente análisis. Como parte del análisis descriptivo-interpretativo, presentamos cuadros de reportes por Meta-categorías, Categorías y Subcategorías para visualizar de mejor forma las diferentes voces de los actores participantes.

En estos cuadros se pueden encontrar el número de US por categorías, configurando de esta forma una referencia factible de análisis de cuáles fueron en definitiva los temas y focos de discusión prioritarios para los actores. Destacamos que las opiniones minoritarias son recogidas al igual que las mayoritarias ya que consideramos que todas las aportaciones son válidas.

7.1 DESARROLLO DEL LIDERAZGO DENTRO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

7.1.1 Conceptualización y significados del liderazgo

Existen variadas conceptualizaciones sobre el liderazgo aportadas por las voces de los actores, estableciéndose 5 subcategorías de análisis en relación a esta primera categoría: liderazgo compartido, liderazgo pedagógico, liderazgo participativo de las familias voluntarias y otras visiones sobre el liderazgo.

Conceptualización y significados del liderazgo				
Desarrollo del liderazgo dentro del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
	Liderazgo compartido	46	Conceptualización del liderazgo compartido	12
			Distribución entre los actores de este liderazgo	11
			Estructura de funcionamiento del liderazgo compartido	23
	Liderazgo pedagógico	62	Conceptualización del liderazgo pedagógico	15
			Estructura y distribución del liderazgo pedagógico	47
	Liderazgo participativo de las familias voluntarias	31	Liderazgo de familias voluntarias	13
			Participación e implicación de familias voluntarias	18
	Otras visiones sobre el liderazgo	41	Caracteres y capacidades innatas de las personas	14
			Negativa aceptar la idea de ser líder	7
Concepto de liderazgo difuso			14	
Cuando te etiquetan de líder			3	
Liderazgo de estudiantes			3	

Cuadro 13: Conceptualización y significados del liderazgo. Elaboración propia

a) Liderazgo compartido

El liderazgo compartido se establece a partir de variadas características como la existencia de un trabajo compartido donde todos los miembros de la escuela son reconocidos como necesarios, protagonistas y corresponsables en el proceso colectivo de mejora del proyecto educativo de comunidad de aprendizaje;

“...entender que el colegio no funciona con dos o tres líderes, es imposible. El colegio funciona cuando muchas personas se co-responsabilizan, cuando se empoderan y cuando ven que el carro tira de ellos como tira de los demás, porque hay muchísimas personas que pueden ejercer ese liderazgo desde muchos perfiles, muchos perfiles culturales, muchos perfiles económicos, no tiene que haber un perfil...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:29)

Todos los que colaboran, sean estos voluntarios, profesores, PAS, directivos pasan a ejercer un algo de liderazgo, situación que es factible que suceda por la existencia de una estructura flexible de gestionar la escuela. Esta posibilidad de involucrarse y participar activamente en las actividades y decisiones de la escuela comporta la idea de una co-responsabilidad, de un compromiso que impulsa al diálogo constante para concretar acuerdos y llegar a consensos;

“...para los líderes es importante lo que nosotros decimos porque es la suma de todo eso, lo que permite que la escuela tire para adelante. Muchas veces, cuando no hay opiniones iguales los líderes tienen que guiar. Es lo que decíamos: guiar, pero siempre lo máximo consensuado posible...” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:44)

Los elementos que vehiculan este liderazgo serían el diálogo y la colaboración, donde la idea del sujeto individual y apartado no existe, o mejor dicho no sería bien considerado para un buen desempeño dentro de esta comunidad. De un modo tan sintético como gráfico lo expresaba una profesora dentro del grupo de discusión;

“Y compartir, para mi es compartir ¡eh!, el convivir compartir es que si no compartes aquí te mueres.” (P18: Grupo de discusión profesores. 18:85)

La distribución de este liderazgo se establece entre todos los actores, aunque centrada en el claustro, orientada por el equipo directivo y expandida intencionalmente a las familias.

“Para mí no hay una sola persona que dinamice los grupos, pues aunque lo que voy a decir ahora pueda parecer contradictorio a lo anterior, el equipo directivo conjuntamente con el equipo de coordinación dinamizan, el equipo de maestros que forman las diferentes comunidades pequeños, medianos, mayores y las comisiones mixtas también dinamizan. Para mí sin estas últimas la escuela estaría a la mitad de la mitad de la mitad de lo que está.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:7)

“...por otra parte los profesores hemos intentado que ese liderazgo, que en un principio era del director, se extienda y desde este curso hemos trabajado mucho para que eso fuera una realidad, convirtiendo a los coordinadores en un equipo de trabajo. Junto con el equipo directivo tenemos un coordinador en cada comunidad, y por comunidad me refiero a los ciclos de estudios y hemos luchado para que ese equipo sea un equipo líder...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:10)

Como se aprecia, la estructura de funcionamiento del liderazgo y gestión se hace extensiva a otros profesionales que desempeñan roles de coordinadores y representantes de sus respectivas comunidades (pequeños, medianos y grandes), y que junto al equipo directivo conforman una instancia superior de liderazgo;

“El equipo de coordinación es un equipo de liderazgo de la escuela, somos seis miembros y marcamos unas normas consensuadas, porque hay cosas que parecen de perogrullo.” (P 4: Entrevista Director 2. 4:37)

Sin embargo, la nueva conformación del equipo de liderazgo de la escuela no representaría una estructura piramidal, sino que es una forma de liderazgo más extendida y compartida. Este tipo de liderazgo se refleja también en las actividades que realizan las comisiones mixtas de trabajo, que se encargan de movilizar y llevar a la práctica la mayoría de las acciones cotidianas de la escuela, sean éstas curriculares o extracurriculares;

“Es que el que haya comisiones mixtas significa tener muy presente la voz de las familias en la toma de decisiones, si no te tendrías que esperar a que hubiese una asamblea. Las comisiones se organizan, consensuan, hablan y piden, y creo que a veces piden poco para todo lo que se arremangan y están a nuestro lado ayudándonos. Ésta es la forma de tener su voz, opinión, sus necesidades muy presentes. Y esto puede ir avanzando, porque la escuela es viva.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:6)

La presencia de la estructura normal de la AMPA existe como en cualquier otro centro público, pero aquí da paso a una estructura que delega mayores responsabilidades a las familias, a partir del trabajo de las comisiones mixtas, que en esta CdA llegan a 10. Dentro de éstas son destacadas con mayor fuerza por los actores, la comisión de voluntariado. encargada de mantener un número considerable padres y madres colaborando dentro del aula en los grupos interactivos y tertulias, y la comisión gestora que reúne a todos los vocales representantes de cada comisión mixta;

“...desde el AMPA, gestionamos asuntos, pero considero que aquí en esta escuela tienen mucha más fuerza el trabajo de las comisiones mixtas. Yo he estado en ambas y considero que mueves más y hace más por la escuela las comisiones...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:42)

“En la comisión gestora sería que nos reunimos todos, todas las comisiones, todos los representantes de cada comisión. Está abierto a todo el mundo, sean miembros o no miembros del AMPA, las comisiones pueden formarlas cualquier persona de la escuela, y entonces entre todos decidimos actuaciones a hacer en la escuela.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:6)

Como podemos apreciar el liderazgo compartido es posible por una estructura que favorece la toma de decisiones de un gran número de personas, que nos son todas, pero que si son los representantes que actúan como voces de una amplia mayoría que participan más activamente en la escuela.

b) Liderazgo pedagógico

¿Qué entendemos por liderazgo pedagógico? ¿puedes expresarlo con tus palabras? fueron las preguntas orientadoras y que iniciaban la conversación con los diferentes actores. Es así que la primera constatación sobre la conceptualización del liderazgo pedagógico sería la diversidad de las ideas emanadas por parte de los actores. A continuación detallamos sus principales características que nos ayudan a configurar un panorama más claro sobre el concepto.

El director nos entrega una conceptualización de liderazgo pedagógico caracterizada por aquella persona proactiva que es capaz de responsabilizarse por la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes al interior de la escuela. Para ello sigue la visión y misión de la escuela como objetivos claros que lo ayudan a no perder la perspectiva que estos aprendizajes están dirigidos a la transformación de la sociedad;

“Yo creo que el rol del liderazgo pedagógico, es de aquél que asume responsabilidades, crea relaciones entre los actores, que tiene un objetivo claro y eso en lo pedagógico es muy importante tener unos objetivos o una perspectiva hacia dónde queremos llegar, una misión. Estos líderes cuidan que las cosas ocurran, con una actitud proactiva para que las cosas sucedan y por tanto con una mentalidad transformadora de la cultura, en contra de una mentalidad adaptativa...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:33)

La secretaria del equipo directivo coincide en valorar positivamente el liderazgo pedagógico, en cuanto se dirige a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes;

“El liderazgo pedagógico para mí es el conjunto de acciones destinadas a obtener mejores aprendizajes y el éxito de los estudiantes en la escuela, lo veo como una cosa positiva.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:1)

Estas características de guiar o liderar hacia los objetivos para la concreción del PEI también las podemos encontrar en la definición de liderazgo pedagógico mencionada dentro del Marco para la Buena Dirección (MBD) chilena. Podemos agregar que en el caso de nuestra CdA se destaca con fuerza la idea de animar a otros a ejercer el liderazgo, y en definitiva a participar del proyecto en común que los moviliza;

“...debe haber una meta y ese liderazgo pedagógico pasa por animar, por hacer trabajar a las personas de la comunidad para llegar a este fin, yo creo que va por aquí la definición.” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:4)

Este animar para hacer trabajar a las personas de la comunidad hacia una meta común está en directa relación con la creación de una cultura de liderazgo compartido, pero surge una diferencia con la definición del liderazgo pedagógico construida por los actores de la escuela, al establecerse la necesidad que un sujeto tome la iniciativa de liderar, evitando de esta forma la posibilidad de llegar a diluir el liderazgo hasta hacerlo inefectivo;

“...creo que tiene que haber una o más de una persona que lidere la escuela, pero alguien que tome la iniciativa.” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:2)

“...si compartes tanto el liderazgo puede diluirse, y muchas veces de esta manera no sabes quién tiene el papel de líder. Yo creo que siempre ha de existir alguien que explique lo que se va a hacer...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:21)

La estructura y distribución de este liderazgo pedagógico estará centrada principalmente en el equipo directivo y los profesores, según la voz de los voluntarios y familias que hacen la distinción;

“El liderazgo pedagógico yo creo que básicamente lo lleva el equipo directivo, lo que pasa es que todo se realiza a través de reuniones conjuntas entre padres de la escuela y el equipo directivo. Pero básicamente lo que es toda la línea pedagógica que se da en la escuela lo lleva el equipo directivo, casi casi como en otros colegios” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:3)

“El liderazgo pedagógico en esta escuela está llevado a cabo por la dirección y todo el claustro de maestros...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:1)

Destaca dentro de este reconocimiento de los que movilizan pedagógicamente el centro, la figura del director, por ser el primer responsable de liderar la escuela desde sus orígenes como CdA;

“...cuando hay que hacer algo importante se tiene que tener en cuenta al director, al él todo se le pregunta y se le debe de consultar...” (P 7: Entrevista Familiar 3. 7:2)

“...tienes que tener a alguien que sea el que organice, le podríamos llamar líder, aunque luego todo el mundo colabora. Entonces el único líder, por decirlo de alguna manera, sería el director como cabeza responsable y visible de todo el centro.” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:13)

Hemos de establecer que surge el tema de las jerarquías al preguntarles a los diferentes actores sobre quién ejerce el liderazgo en la escuela, pero no como un aspecto negativo, sino como un hecho presente en las relaciones cotidianas de la escuela;

“...yo creo que, en ciertos aspectos, hay jerarquías. Y en la práctica como mínimo se intenta que no sea así, pero pesa mucho la tradición social, y a lo que estamos acostumbrados, y a veces hasta lo necesitamos...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:80)

“...que evidentemente la manera de funcionar del colegio es piramidal pues sí, en la cúspide está el equipo directivo luego vas bajando y estarían los coordinadores, luego estaríamos los maestros...nosotros a su vez asumimos una función de líder frente a los estudiantes, pero me cuestiono hasta qué punto deberíamos hacerlo.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:44)

Dentro del la conceptualización de liderazgo pedagógico, surge la figura del profesor y las diversas relaciones que establece frente a los demás actores integrantes de la CdA. El liderazgo docente constituye un elemento central para entender el significado del liderazgo pedagógico, y en el presente caso se establece en tres vertientes para su análisis y entendimiento:

En primer lugar se habla de liderazgo del profesor en relación con la responsabilidad profesional frente al centro escolar, caracterizado por seguir las directrices que les marca el proyecto educativo de CdA, y por el reconocimiento y auto-reconocimiento de ese liderazgo;

“...yo personalmente como profesor dentro de mi pequeña parcela soy líder en este sentido, guío bajo unas directrices que son los ítems claros de la comunidad de aprendizaje e intento guiar de la mejor manera posible...” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:45)

“...hay gente dentro del profesorado que pueden verse como los más líderes de la manada, pero que no son muchos.” (P 2: Entrevista auxiliar 2. 2:7)

“...existen maestros que han liderado o lideran dentro del proyecto de escuela, algunos maestros que incluso no tienen un cargo.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:37)

Dentro de las funciones del profesorado y su responsabilidad en el ejercicio del liderazgo, más allá del que ejercen en el aula, creemos es un discusión abierta, ya que la voz de los mismos profesores plantea inquietudes de si deben o no asumirse estas u otras funciones, argumentando que esto los puede desviar de su trabajo para el cual han sido formados;

“...yo creo que incluso, ahora diga una burrada, como maestros de alguna manera todos somos líderes o no sé hasta qué punto lo somos o no lo somos o deberíamos serlo.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:42)

En un segundo lugar encontramos el liderazgo docente en relación al acompañamiento de otros colegas, que para nuestra comunidad se establece en una relación entre veteranos y novatos, en cuanto al conocimiento del funcionamiento de la escuela como CdA;

“...es verdad en el momento que tienes que llevar a un grupo de personas; llevar, ayudar o acompañar a un grupo de personas de alguna manera tú como docente estás asumiendo un papel quizás de liderazgo...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:43)

“Sobre todo profesores, los que somos tutores, bueno ahora me pongo como tutora, yo creo que sí, porque nos ven como compañeros no nos ven como líderes ni mucho menos. Yo no me considero líder, pero con otros compañeros que también son los que ya llevan más tiempo y son más veteranos y pueden verse como un modelaje, con la capacidad de escuchar, de acompañar, de

acompañar el primer llanto de los primeros días del Lledoner...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:55)

Este primer acompañamiento será destacado por los diversos actores como uno de los elementos de satisfacción dentro del tema de *buen ambiente de trabajo* que desarrollaremos más adelante, y que pone de relieve también el hecho que no resulta fácil incorporarse a una CdA sin un guía o plan de acogida.

En tercer lugar y final, podemos hablar del liderazgo del profesor frente a los estudiantes y su trabajo en el aula, situación reconocida como el espacio normal del desarrollo profesional de los docentes.

Se destacan atributos como la importancia de ser un líder positivo frente a los estudiantes y el trabajo de coordinación que realiza con las familias voluntarias que les colaboran dentro del aula;

“A nivel de profesores encuentro que es un tema muy difícil y que muchas veces no es consciente del “poder” que pueda tener un maestro. De que en realidad los niños acaban copiando todo aquello que vean, sobre todo si viene de un adulto y de la importancia de crear un vínculo para que el liderazgo no se convierta en algo impuesto, sino que sea algo natural y positivo; también para los niños a la vez...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:3)

“Si [titubea] si, pero siempre ayudado a través de un tutor, es decir una persona por sí sola no podría, o sea depende de la visión que tenga el tutor de esa persona que entra de fuera. Que los niños puedan encontrar un ejemplo a seguir, un líder fuera mas que de los propios niños de la persona que entre de fuera o sea es algo que sigue costando el hecho que la escuela es la escuela y sí el voluntariado entra o tal al centro, pero el tutor sigue siendo el tutor, depende mucho del tutor y de cómo lo haga él.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:8)

c) Liderazgo participativo de las familias voluntarias

Liderazgo de familias voluntarias

Existe una voz potente que se inclina a hablar del liderazgo de familias voluntarias y esta voz emana casi exclusivamente de los miembros del equipo directivo, existiendo solo dos US del grupo de discusión de profesores y una del grupo de discusión de familias que también reconoce este hecho.

Los principales agentes de liderazgo coinciden con los representantes y estamentos de participación abiertos a las familias, como serían las vocalías de las comisiones, los miembros de la AMPA, del consejo escolar y la comisión gestora;

“...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...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:36)

“...sobre todo de algunas familias que son las más veteranas que sí que tienen mucha fuerza o sea son personas que están muy vinculadas en la escuela, ya sea a través de comisiones, a través del AMPA, consejo escolar, están muy metidas y que es verdad que tienen este carisma, son capaces de liderar y lo hacen, familias sobre todo.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:2)

“...por ejemplo los papás del AMPA, la junta del AMPA, es que tenemos grupos de familias muy potentes que aportan mucho positivismo, muchas ideas y que se preocupan y se ocupan de la escuela y siempre desde una mirada positiva. También a veces se desaniman y también se quejan, pero sí los hay yo creo que sí.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:13)

Se puede apreciar que también se nombra a algunas familias calificándolas de potentes y veteranas, que lideran o han liderado el proyecto de escuela y que fueron algunas de

las fundadoras de la escuela como CdA junto al director y un par de profesores que aún permanecen en el centro.

Participación e implicación de familias voluntarias

Se les reconoce a las familias e importante ayuda al interior de la escuela, traducida en participación e implicación, pero no pueden ser considerados líderes según la opinión generalizada por parte de los propios voluntarios y familias, quienes con sus voces intentan aclarar cualquier mal entendido que pudiese llegar a producir;

“...el claustro de profesores es cerrado a los profesores y no entra ningún padre, yo creo que todo el tema está bastante claro, aquí está el peligro que mucha gente cree que los padres interferimos mucho en el tema y no es cierto, lo que pasa que al estar más dentro que en otros colegios, que ya te quedas en la puerta y de ahí no pasas, aquí tenemos más cercanía entonces puede que haya más debate sobre temas en estas reuniones que tenemos con el equipo directivo, pero básicamente como lo llevan ellos, o sea hay más conocimiento, pero no hay una intromisión por parte de ningún padre.” (P16: Entrevista Voluntario 2. 16:6)

“Mandos ¡no!, pero que entregan ayuda ¡sí!” (P 5: Entrevista Familiar 1. 5:19)

Los voluntarios que participan se reconocen más como la boca de las personas como sus representantes, pero no líderes ya que todos tienen claro que no se le puede exigir a nadie que haga de líder porque todos son voluntarios y que en las decisiones de índole pedagógica simplemente no participan;

“...nosotros claro al final los que estamos representando al AMPA pues se nos conoce porque tenemos el cargo y vamos a más reuniones que el resto y estamos en más sitios, pero no creo no entiendo que haya mucho liderazgo en todo el colegio, no determinante por lo menos. Hay pequeños grupos y luego lo que se hace es juntarnos todos, todos los vocales, pero es bastante democrático [ríe] hasta el momento.” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:9)

“...nosotros participamos más como voluntarios y como organizadores de actividades externas al horario escolar y luego dentro del horario escolar participamos como voluntarios, pero no determinamos la línea que hay que seguir.” (P16: Entrevista Voluntario 2. 16:2)

Dentro de la voces críticas que existen principalmente dentro de las familias no voluntarias, podemos mencionar la de un actor que se siente un poco alejado a la hora de liderar o decidir sobre cuestiones de la escuela, quejándose de esta manera;

“...yo me creí que plenario habría pues cada vez, yo he vivido dos plenarios en 3 años y sí que están las comisiones y a través de las comisiones se puede participar, pero la sensación de que los padres realmente estamos activos a la hora de opinar o de decidir cómo se hacen las cosas en la escuela me parece que el camino es un poco complicado...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:32)

Esta instancia de asamblea general de familias miembros de la AMPA además no concita una gran adhesión e interés mayoritario haciendo mas difícil la toma de decisiones por parte de las familias, como reclama este actor.

Por otra parte existen voces que sí hablan de la existencia de una participación, pero que ésta es dirigida y que requiere siempre la consulta del equipo directivo y profesores para actuar, por lo que no sería un liderazgo como tal;

“Puedes participar ¡sí!, siempre y cuando consulten con la dirección, con el equipo directivo.” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:6)

“No puedes ofrecerte de voluntario, que un profesor te pida ¡oye si tú sabes de esto! ¿te gustaría venir a hacer una charla? ¡encantado!, pero es el profesor el que te dirá, yo no le voy a decir al profesor de mi hija ¡mañana doy mates! [risas] ¡quédate tú en casa!. Pero ¡por favor!, hay un sistema o sea es lo que te he dicho antes el sistema de escuela es igual que en todas partes.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:59)

d) Otras visiones sobre el liderazgo

Caracteres y capacidades innatas de las personas

Hay caracteres que se hacen notar más, es una significación que se le atribuye a ciertas personas que los hacen ser líderes;

“...igual sí lo que pasa que bueno también está caracteres, hay caracteres que no son tan que se hacen notar más, yo no...” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:24)

“...en cambio si una persona que sea líder por el carácter o por la manera de ser siempre te ayuda a tirar adelante a hacer cosas diferentes avanzar...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:134)

Algunas opiniones dejan en claro que el liderazgo pasa a ser un rasgo de la personalidad o que simplemente nunca se lo habían planteado;

“...yo no me veo como un líder ni mucho menos ni aquí ni en casa ni, porque no me gusta es que una cosa que no, no sé quizás un problema, pero no, soy segura de lo que estoy haciendo, pero no me gusta empujar a la gente...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:87)

“¿Qué se entiende por líder? [silencio] no lo sé, nunca me lo había planteado ¡líder líder! esto tiene que ver más con el tema personalidad yo creo ...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:66)

En esta idea sobre los caracteres de las personas sobresalen finalmente opiniones en sentido que todas las personas poseen capacidades para liderar, y por lo tanto, en cualquier grupo humano siempre habrá alguien que asuma el liderazgo;

“...la palabra esta líder, para mí todas las personas tienen su encanto dentro de sus capacidades, de su puesto de trabajo, entonces para mí todas tienen sus puntos a favor, no hay una más que otra, cualquier persona que desarrolle alguna actividad sea madre, sea padre, sean hermanos, tío, abuelo para mí todos tienen la misma importancia ¡todos!, yo pienso que no hay que mirar a nadie de diferente manera porque todos somos iguales...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:15)

“...en cambio lo bueno en toda decisión tiene que haber un líder o sale solo en realidad o sea siempre hay alguien que habla más o alguien que tira más del carro de la otra gente, pero si ese líder ha conseguido que los otros sientan que se han tenido en cuenta todo esas decisiones son las buenas y esas decisiones son las que hacen tirar adelante todo.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:55)

Negativa a aceptar la idea de ser líder

Existen opiniones que dicen abiertamente no considerarse líder y lo asocian de mejor manera a un trabajo bien hecho;

“...líder en sí yo no me considero, yo soy una persona que me gusta hacer mi faena muy bien o sea soy exigente conmigo misma y entonces considero que dentro de mis posibilidades hago lo mejor que puedo o que yo creo...” (P 2: Entrevista auxiliar 2. 2:6)

“Yo pienso que líder es llevar faena hecha bien.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:58)

En la misma sintonía, otros actores relacionan esta negativa a sentirse líder con la idea de aprender constantemente de los demás y otros declaran no ser líderes de nada;

“...yo no me reconozco como líder ¡no! porque cada vez que ha habido movilidad del claustro de infantil sobre todo, siempre hay cosas buenas a coger de los compañeros y aprendes de otros compañeros...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:86)

“¡No, [ríe], que yo me sienta es que no, no me gusta sentirme líder.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:25)

“Yo no me siento líder de nada.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:74)

Concepto de liderazgo difuso

El grupo de discusión de profesores fue el que mayormente discutió el significado del liderazgo, pero en la idea de aclarar de lo que se les estaba preguntando. Las ideas surgidas iban desde el querer cambiar la concepción de liderazgo, pasando por la aceptación que no se tenía bien definida la palabra líder;

“Es que yo no entiendo la palabra liderazgo aquí, es que no lo entiendo, no entiendo que nos preguntas ¿entendéis vosotros? si entienden explíquenme por favor ¿liderazgo de quién o de qué?” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:34)

“Claro como no tenemos la palabra líder definida.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:92)

“Pero aquí no trabajas con una máquina que estás ahí ocho horas encerrado y tienes que hacer mil piezas en ocho horas, no tiene nada que ver este trabajo con otros trabajos donde sí quizás se necesite un líder, es que la palabra líder yo es que no la veo en ningún contexto.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:87)

Cuando te etiquetan de líder

Esta idea es expresada en relación cuando otras personas te hacen sentir como líder al recurrir por ayuda, pero que la propia persona aludida no reconoce directamente que es un líder;

“...cuando suena la palabra líder suena como ¡ah líder que buena soy!, yo en este sentido ¡no!, es un poco como te hacen sentir el resto de personas que trabajan contigo o que viven contigo o que son tus amistades. Yo sí que recibo mensajes que pueden llegar a decir que sí que podría sentirme líder, yo me siento una tutora que hago al máximo mi trabajo, lo mejor que puedo en el momento que puedo...” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:13)

Otro de los cuestionamientos lo encontramos de parte de una profesora en relación a la credibilidad que tienen algunas personas para ser reconocidas por los demás como líder, sin encontrar ninguna explicación;

“Yo sí que creo que hay gente que se le da más credibilidad que a otra ¡vale!, entonces cuando tú tienes una opinión nos escuchan las diferentes opiniones, por qué no lo sé ¡eh! porque a mí me gustaría [riendo], pero si que hay gente que se le da un valor a las cosas muy importante y todo el mundo le hace caso, no sé por qué.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:53)

Liderazgo de estudiantes

Las voces que hemos recogido de los actores también hacen referencia al liderazgo del alumnado, en el sentido de cómo estos pueden ser líderes de su propio aprendizaje, principalmente.

“...y los propios alumnos a veces son líderes de su propio aprendizaje, cómo avanzan, cómo se superan, cómo se esfuerzan a pesar de tener a veces dificultades individuales y muy a menudo dificultades externas del entorno familiar. Yo he tenido la oportunidad de estar con alumnos que para mí son líderes de su propio aprendizaje y el maestro y la escuela han de acompañarles.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:6)

“Es que es básico creernos esto sobre todo de cara a los niños, ellos también tienen las posibilidades, de que cada uno tiene su pequeña parcela de líder.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:79)

7.1.2 Valoración conceptual y práctica del liderazgo

Desarrollo del liderazgo dentro del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Valoración conceptual y práctica del liderazgo			
	Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
Valoración positiva del liderazgo	19	Liderazgo como fortaleza y necesidad (opinión individual del director)	4	
		Liderazgo como oportunidad de mejora (opinión individual del director)	4	
		Logros del liderazgo compartido (opinión generalizada de todos los actores)	10	
Valoración negativa del liderazgo	13	Rechazo del mando autoritario (opinión mayoritaria desde el profesorado)	10	
		Superioridad por el rol (opinión individual del profesor 1)	1	
		Decisiones unilaterales (opinión individual del profesor 1)	1	
		Falta de acompañamiento (opinión individual del profesor 2)	1	

Cuadro 14: Valoración conceptual y práctica del liderazgo. Elaboración propia

a) Valoración positiva del liderazgo

Liderazgo como fortaleza y necesidad

Existe una valoración positiva del liderazgo en relación directa para fortalecer a la CdA y la necesidad de que este liderazgo esté presente de algún modo en la escuela y que no sea restrictivo para nadie. Esta valoración en su conjunto es entregada por el director;

“...si los aspectos claves del liderazgo se asumen pues la comunidad sale muy fortalecida y si no pues la comunidad por muy buen proyecto que sea por muy

coherente que sea incluso aunque haya un buen nivel de participación de base pues la comunidad se debilita el funcionamiento se debilita y eso lo hemos vivido en el colegio desde el principio.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:64)

Liderazgo como oportunidad de mejora

El director tiene la convicción que el dirigir este proyecto de CdA promueve el desarrollo de la capacidad de liderazgo de otros actores como profesores y algunas familias, lo que conlleva una oportunidad de mejora recíproca para la escuela y sus integrantes;

“...quien está dentro de la comunidad de aprendizaje tiene que comunicarse mucho con las familias, tiene que conseguir un puente de comunicación adecuado porque debe requerir la participación y el consenso de mucha gente, porque tiene que liderar un proyecto diferente a lo tradicional. Aquí se promueve esa capacidad de liderazgo en los maestros y en algunas familias más que en otras escuelas donde tendrían un rol mucho más pasivo. Es una escuela de liderazgo, no lo había pensado nunca, pero sí [sonríe] es una oportunidad.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:43)

Logros del liderazgo compartido

Dentro de las valoraciones expresadas, los logros del liderazgo compartido pasa a constituirse en la única opinión generalizada que emana de las voces de todos los actores del centro, en comparación a las valoraciones del liderazgo como fortaleza, necesidad y oportunidad entregadas individuales por el director. En esta valoración del liderazgo compartido en los logros de la escuela, destaca el aporte que realizan cada uno de los integrantes de la escuela para la construcción colectiva del proyecto de CdA;

“...si quien manda no lo lleva nada bien ¿cómo va la escuela? ¡fatal!, yo veo que están trabajando muy bien, se están esforzando mucho y yo veo que gracias a los líderes este colegio va adelante...” (P 5: Entrevista Familiar 1. 5:16)

“...yo diría que es todo el mundo líder, sin aportaciones de cada persona según sus cargos, no podría ser posible lo que está siendo la escuela...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:4)

“...yo pienso que casi todos los logros de la escuela son gracias a los liderazgos que tenemos, porque han sido básicos para poder transmitir bien la filosofía de la escuela y la necesidad de implicación que se requieren de las familias y de de los profesores que llegaban a la escuela...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:24)

b) Valoración negativa del liderazgo

Rechazo del mando autoritario

Cuando se expresa un liderazgo como sinónimo de mando o autoridad existe un fuerte rechazo de parte del profesorado y los miembros del equipo directivo, ya sea por el hecho de la verticalidad que puede darse en ciertas decisiones y también cuando se asume ese liderazgo para reprender;

“...el tema del liderazgo está muy bien siempre que luego cada uno sepa cual acaba siendo su lugar, encuentro que un fallo de comunidades de aprendizaje es que a veces no se sabe dónde está el final del liderazgo y luego puede haber problemas. Quizás también eso es algo de mi personalidad, que no me gusta que nadie me mande, fuera del que te toca.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:22)

“...cuando encuentro a faltar liderazgo es cuando se torna muy exagerado, impuesto, demasiado autoritario entonces sí que te das cuenta que está, a veces cuando es el adecuado, queda difuminado. La gente no acaba de ser consiente cuando tendría que ser algo que se tuviese que potenciar, encuentro que sí falta liderazgo positivo.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:4)

“Es que me lo paso mal cuando tengo que mandar y decir a alguien jesto, por qué, por tal cosa!, donde no existe oportunidad de compartir y dialogar. No me gusta...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:26)

Superioridad por el rol

La reflexión de este profesor apunta a saber gestionar ese mando del profesor que se establece en la sala de clases advirtiéndolo el no creerse por encima de los demás en ningún momento;

“...yo creo que todos los tutores o cualquier persona que lleve un grupo de algo deberían trabajarse un poco el tema de cómo gestionar su liderazgo, porque si no, todos en general, a medida que nos dan poder nos crecemos un poquito por sobre los demás y hay que saber frenarse.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:44)

Decisiones unilaterales

El mismo profesor manifiesta su descontento ante un cierto liderazgo que puede llegar a tomar decisiones unilaterales, aunque destacamos que la voz mayoritaria de otros actores en especial de familias voluntarias y equipo directivo apunta que la toma de decisiones es más bien un acto consensuado;

“...a nivel de decisiones unilaterales por los líderes digamos yo creo que a veces no se le tiene tan demasiado en cuenta...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:60)

Falta de acompañamiento

La voz particular de este profesor reclama un mayor acompañamiento de los líderes de la escuela;

“A veces ¡sí! sí, es que me parece que me pongo en terreno que no me toca [ríe] sí yo creo que sí falta este acompañamiento muchas veces...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:16)

7.1.3 Capacidades y actitudes de liderazgo

Las prácticas de liderazgo en la escuela las podemos apreciar a partir del reconocimiento que hacen los actores de las capacidades y actitudes presentes y a mejorar de sus líderes. Existe una amplia gama de opiniones al respecto que nos dibuja un detallado perfil de los actuales liderazgos presentes en el centro escolar destacando la existencia de múltiples liderazgos que se comprometen con el proyecto de su CdA.

Estos múltiples liderazgos se encuentran en muchos de los actores que se comprometen y colaboran dentro de la escuela; PAS, equipo directivo, profesores y familias voluntarias. También se establecen un número importante de capacidades y actitudes comunitarias de liderazgo, es decir; transversales a toda la institución y actores. Finalmente se mencionan un conjunto de capacidades y actitudes a mejorar de los líderes de la escuela como ideas para seguir avanzando.

Capacidades y actitudes de liderazgo				
Desarrollo del liderazgo dentro del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Subcategorías	N° US	Indicadores	N° US
	Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en el personal de administración y servicio (PAS)	4	Proponer mejoras	2
			Implicación y trabajo por la escuela	2
	Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en el equipo directivo	17	Director	4
			Jefa de estudios	4
			Exsecretario de dirección	4
			Acciones de liderazgos del conjunto de los miembros del Equipo Directivo	5
	Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en los profesores	10	Experiencia, ayuda y acompañamiento	5
			Actitudes de escucha y diálogo	3
			Relación horizontal en el trato	1
Actitud de consenso			1	
Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en las familias voluntarias	29	Actitud de trabajo e implicación con la escuela	7	
		Capacidad de organización en cuanto a comunicación, dialogo y traspaso de información	13	
		Diálogo, escucha activa y actitud positiva	9	
Capacidades y actitudes comunitarias de liderazgo	13	Acción de consensuar la toma de decisiones	3	
		Acción de facilitar la participación	1	
		Capacidad de gestión, movilizar, implicación y autocrítica	2	
		Actitud positiva, empatía y motivación	2	
		Capacidades y actitudes de cambio y mejora constante	5	
Capacidades y actitudes a mejorar dentro de la escuela.	16	Capacidad de gestión de la comunicación y resolución de conflictos	9	
		Mayor preparación en temas de gestión educativa	4	
		Desgaste por la exigencia del trabajo	3	

Cuadro 15: Capacidades y actitudes de liderazgo. Elaboración propia

a) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en el personal de administración y servicio (PAS)

Proponer mejoras

La capacidad de proponer mejoras que se le otorga al conserje de la escuela destaca como un elemento trascendente, ya que demuestra la apertura de las autoridades de la escuela para aceptar sugerencias de mejora, no importando el rol que se desempeñe. El PAS se siente valorado y oído ante esta situación;

“...yo expongo una mejora a la escuela y rara vez me dicen que no, pienso que me siento muy valorada en este colegio.” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:15)

“...me implico mucho en las tareas de toda la escuela, donde veo algo yo lo expongo al equipo directivo que si le parece correcto pues yo misma para adelante”. (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:16)

Implicación y trabajo por la escuela

Otro de los aspectos mencionados como un valor a destacar de los integrantes del PAS es su continua implicación y trabajo hacia la escuela que se vincula estrechamente con la capacidad de proponer mejoras. Esto no sería posible con una estructura de gestionar la escuela rígida y emerge como un elemento propio de esta CdA como se destaca en la siguiente cita;

“No solamente yo me implico en la escuela sino que todo el mundo, porque siempre es una mejora tu contribución y luego sientes como te vienen a felicitar, porque yo estoy desde fuera, yo siempre expongo, miro, veo, digo y yo sí me siento bien trabajando aquí.” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:17)

b) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en el equipo directivo

Dentro de las capacidades y actitudes del director, encontramos el dejar hacer cosas a los demás miembros de la escuela, sin distinción de roles, incentivando de esta forma la participación y colaboración, como en el caso de las familias para se involucren activamente en la toma de decisiones;

“...yo creo que él ha cuidado todo lo posible para que la comunidad de las familias también tenga su representación, que la representación sea válida no que quede como una cosa institucional sino que realmente tenga una función de participación en la comisión gestora. Yo creo que el director ha trabajado para que no se pierda y por otra parte para que vaya cogiendo solidez que tenga un sentido, también la parte de representación de las familias a través del consejo escolar que también creo que es un consejo muy activo y muy potente...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:6)

Se mencionan además capacidades personales como su inteligencia, agilidad mental, capacidad organizativa, resolución de conflictos, equilibrio emocional y paciencia;

“...es un hombre que es inteligente tiene capacidad de organización de ideas tiene mucha agilidad mental es que se le ocurren cosas tiene un problema y lo resuelve y luego su manera de ser su manera de ser es una persona muy equilibrada yo la veo muy equilibrada mentalmente y mucha paciencia mucha educación de liderazgos del equipo directivo.” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:8)

Dentro de las capacidades y actitudes de la jefa de estudios, ella misma se reconoce con una actitud que trata de impulsar la participación de otros actores en la toma de decisiones, a partir de acciones que den la posibilidad a otros sujetos a hacerse de la iniciativa;

“...hay veces me pasa que tengo una idea clara, pero quiero que lo diga otro no quiero ser yo la que lo diga, entonces me gusta que salga del otro, pero tienes que hacer algo para que salgan ideas de las otras personas...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:22)

Otros actores destacan de la jefa de estudios, su gran capacidad de escucha, su buen carácter y buen gusto para hacer las cosas, su capacidad reflexiva antes de actuar, creativa, propositiva, respetuosa y exigente;

“...la jefa de estudios está muy bien o sea escucha, está atenta, está pendiente de todo lo que tenga que pasar...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:70)

“...la jefa de estudios tiene buen gusto para hacer las cosas, es muy buena persona, ella necesita pensar las cosas un poco para poder dar lo mejor de ella misma y es un placer. Tiene sentido común, está siempre pensando cómo mejorar y desde el buen gusto, desde la creatividad, desde el respeto y desde la exigencia, también de esfuerzo...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:31)

Cabe mencionar que dentro de las entrevistas, se mencionan características del ex secretario de dirección, que es destacado como un líder dentro de la escuela por sus compañeros profesores. Dentro de las capacidades y actitudes se dice que es trabajador, entusiasta, de buen carácter, constante y conocedor del proyecto de escuela, siempre con actitud positiva frente a los problemas, una persona emprendedora y que es capaz de animar y tirar del carro;

“Yo considero como líder al exsecretario del equipo de dirección, quién sería un líder importante en cuanto a ser trabajador, con buen carácter, entusiasta, conocedor de la escuela. Yo creo que las personas que empezamos desde el principio con la escuela, seguimos con las mismas ganas, la fuerza y todo eso se respira en esa persona.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:16)

“...el exsecretario del equipo directivo es líder por su carácter, por su forma de ser. Es una persona emprendedora que arrastra a los demás, es capaz de animar y tirar del carro y bueno lo queremos mucho y él lo sabe, a veces se enfada [cambiando de tono] bueno amigo enfádate, pero es muy majo...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:31)

Este liderazgo reconocido de uno de los actores de la escuela que no detenta un cargo de autoridad se presenta como un referente y alternativa para un sector del claustro que

pretende un cambio a nivel de dirección en la idea de renovar y dinamizar el actual proyecto de escuela.

Esta situación que ha emergido como un proceso de coyuntura ha removido en cierta forma la normalidad con que se llevaba adelante el proyecto de escuela y que está en pleno desarrollo, demostrando que las actuaciones de los líderes son un factor a considerar para cualquier análisis de la cotidianeidad de esta y cualquier escuela.

Finalmente dentro de esta categoría analizada encontramos un número considerable de acciones de liderazgo del conjunto de los miembros del equipo directivo como su capacidad de consensuar las decisiones y trabajo en equipo;

“...ahora por ejemplo hemos hecho la formación sobre proyectos y vamos a hacer un protocolo de cómo se trabaja con esta metodología en la escuela y podríamos haberla hecho la secretaria del equipo directivo y yo o el director y yo, pero decidimos que no, que vamos a hacer una sesión de trabajo con el claustro y el protocolo iba a salir de nuestra puesta en común y creo que eso ha sido positivo porque yo creo que la gente se tiene que hacer eso suyo no puede ser una imposición o sea que el trabajo en grupo al poder comentar las cosas eso es bueno y creo lo que me preguntas que el liderazgo ha de pasar por aquí...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:20)

También se puede apreciar con nitidez las actuaciones del equipo directivo en cuanto a acciones de acompañamiento, de autoevaluación y corrección para que las cosas se realicen mejor y así consolidar el proyecto de escuela como una gran meta a saber;

“...este año dedicamos una sesión teórica con todo el claustro y otra sesión de práctica con los maestros y con las familias voluntarias y eso fue muy enriquecedor.” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:46)

“...creo que todo es necesario de organizar, de ponerlo todo en su sitio, de revisar que se está haciendo sacando cosas que se están haciendo mal, pues todo esto de ponerlo en orden y que reluzca es una meta que tenemos a partir de ahora, vamos a hacer que todo brille un poco, ordenar sería la palabra”. (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:36)

c) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en los profesores

Experiencia, ayuda y acompañamiento

Uno de los aspectos destacados hacia el trabajo diario de los profesores es el acompañamiento y ayuda que brindan tanto a sus colegas más novatos como a todos los que necesiten algún consejo y orientación, incluyendo a las familias voluntarias que colaboran con ellos dentro de los GI y TL. De esta forma se nombra la ayuda entregada a familias voluntarias en su proceso de colaboración dentro del aula;

“...cuando los padres trabajamos con los maestros ellos nos orientan bien en las actividades que quieren que realicemos y nos dan unos papeles unos guiones para actuar y sabemos bien como hay que hacerlo, tanto en reuniones como también durante todo el curso. Nos orientan y nos forman a los voluntarios para poder hacer las actividades con los niños adecuadamente.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:3)

El tema de la veteranía se releva como una ventaja por parte de los profesores y muchas veces se concibe como un tipo de liderazgo dentro de la escuela, donde el que lleva más tiempo en la escuela es capaz de aportar con su experiencia profesional;

“...los profesores que llevan más tiempo y son más veteranos pueden verse como un modelo a seguir, por su capacidad de escuchar, de acompañar, de acompañar el primer llanto de los primeros días del Lledoner.” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:55)

“...la tutora de P5 quizás sólo sería la tutora de P5, pero hizo un master en educación emocional y es la líder un poco y acabamos todos en ella. Cada uno en su campo de especialización por sus habilidades acaba siendo líder, y lo importante creo yo que el liderazgo no quede todo concentrado en dos o tres personas...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:20)

Actitudes de escucha y diálogo

Los profesores asignan un gran valor a la capacidad de escucha y diálogo de algunos de sus colegas dentro de características destacables y atribuibles a un liderazgo docente;

“De conversar, de escuchar, el diálogo, yo creo que sí.” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:54)

“Claro cuando viene el compañero y te dice ¿es que tú lo haces muy bien yo no sé si sabré hacerlo así! y tú lo animas te conviertes en líder.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:89)

Relación horizontal en el trato

Entre los diferentes grupos que conforman la escuela se destaca como uno de los elementos claves en la gestión de la escuela esa capacidad de horizontalidad en el trato que intentan tener la mayoría de los líderes como impronta del proyecto de CdA;

“...yo como coordinadora por ejemplo también soy muy horizontal no tiene por qué ser donde yo mando y tal.” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:25)

Actitud de consenso

En la misma línea que la capacidad de trato horizontal encontramos la capacidad de actitud de consenso como un aspecto destacado tanto para el óptimo funcionamiento de la idea de CdA como una capacidad a desarrollar por el conjunto del profesorado;

“...yo también consensuo con los críos, también nosotros hablamos de las cosas a hacer, pero hay muchas cosas que vamos directos encaminados se trata de un caminar consensuadamente.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:7)

d) Capacidades y actitudes de liderazgo presentes en las familias voluntarias

Actitud de trabajo e implicación con la escuela

Capacidades de implicación y buena actitud hacia el trabajo por la escuela emergen como características muy valoradas y presentes en las familias voluntarias que son parte viva del proyecto de CdA. PAS, familias y los propios voluntarios expresan palabras de elogio por este compromiso constante;

“...a los voluntarios y gente que participa de fuera de la escuela los veo que se involucran mucho y que lo hacen porque les gusta, los veo verdaderamente muy involucrados. Lo hacen con mucho gusto y con mucho sentimiento esa es mi percepción.” (P 2: Entrevista auxiliar 2. 2:21)

“...que sea una persona abierta a los demás, que sea sociable, que tenga ganas de escuchar y de entender cualquier problemática y que tenga ganas de hacer por la escuela y por los críos. Que tenga ganas de implicarse en todo esto porque quieras o no, cada uno tenemos nuestros trabajos y esto es voluntario, entonces tienes que tener ganas para estar aquí colaborando.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:7)

“Supongo que ganas de trabajar aquí en equipo y de estar aquí con los demás, es decir, importarse por la escuela.” (P 7: Entrevista Familiar 3.rtf - 7:18)

Las familias voluntarias al involucrarse y trabajar por la escuela demuestran un entusiasmo que contagia y es lo que hace que la cuota de participación en la escuela sea tan significativa de alrededor de 80 personas voluntarias interactuando cotidianamente en comisiones mixtas, AMPA, GI, TL, actividades extraescolares, fiestas, etc. Que sin embargo sigue siendo insuficiente para los múltiples requerimientos de su proyecto interno de escuela, como ellos mismos declaran;

“Pero las reuniones de las comisiones nunca es en horario laboral eso a mí no me sirve de excusa, o sea a ver he estado en tres y ahora estoy en dos comisiones y siempre miras para que venga más gente y ya no sabes qué hacer y qué decir para que venga más gente y yo creo que el problema es que la

gente tiene miedo o que se creen que ya está hecho y como ya funciona y como tira pues no me meto, ellos llevan mucho tiempo llegaré ahí o no me harán caso o no me escucharán o me sentiré extraño ¡no que va! si lo que se necesita son ideas nuevas más gente más voluntarios que ayuden que colaboren además nos lo pasamos teta.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:175)

Capacidad de organización en cuanto a comunicación, diálogo y traspaso de información

Siempre es el vocal quien organiza más las actividades en voz de los propios actores, estos vocales son los representantes de las diferentes comisiones mixtas que existen en la escuela. Entre las capacidades que mayormente se mencionan de estos líderes destacan sus ganas de proponer y organizar nuevos proyectos, su capacidad inagotable de diálogo que llevan a un óptimo traspaso de la información y de responsabilidades;

“...son personas aglutinadoras son personas que posibilitan o que catalizan proyectos son catalizadores son como los elementos químicos que hacen que una reacción que a lo mejor duraría 20 años se haga en media hora, es un poco esa la idea y suelen ser personas con una gran facilidad de comunicación...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:3)

“...en nuestro caso si llamáramos líder a los vocales de cada comisión siempre prácticamente en casi todos los casos son gente que tiene predisposición a hablar con la gente. Tienes que saber de cómo organizarlos porque si no puede llegar a ser un poco caótico...” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:14)

Se nombran también ciertas capacidades de gestión de recursos humanos y económicos, capacidad de enlace con los maestros y equipo directivo y el saber resolver diferentes problemas o dudas de las familias;

“Los miembros del AMPA más que nada estamos para gestionar diferentes problemas que hayan y transmitir las dudas de familias al equipo directivo y luego estamos gestionando las diferentes comisiones. Cada comisión tienen unos cargos y se les encargan actividades de la escuela y entonces nos reunimos una vez al mes para, más o menos, gestionar las diferentes dudas o si alguien quiere llevar algún proyecto a cabo pues comentarlo entre todos y

decidimos entre todos si se hará o no se hará, en principio cada comisión es muy libre de hacerlo lo que pasa es que nos informamos nosotros como AMPA para saberlo.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:5)

Diálogo, escucha activa y actitud positiva

La capacidad de diálogo pasa a ser fundamental para el consenso y la resolución de posibles conflictos lo que requiere una escucha activa de parte los miembros que lideran al interior de las familias voluntarias;

“...siempre hay algún padre que no está de acuerdo con lo que se está haciendo o que lo haría de otra manera, pero lo que intentamos es tener un diálogo y hablarlo, y si se puede arreglar y comentar pues se hace como en todos lados. Son casos puntuales y los solucionamos.” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:14)

“Una mirada positiva una predisposición al diálogo, al diálogo en palabras y al diálogo en el lugar adecuado, son familias que huyen del corrillo en el patio o fuera de la escuela, intentan buscar a la persona si tienen un tema y buscan el poder hablarlo cuando hay una dificultad y cuando hay una propuesta lo mismo a quién me puedo dirigir para decirle [cambia voz] pues mira estamos pensando esto...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:83)

Las diversas tareas que llevan adelante denotan un enorme esfuerzo en tratar de convencer a otras familias para que participen activamente en el proyecto de escuela, inyectando mucho optimismo y alegría en el diario hacer;

“...el otro día hubo asamblea del AMPA, vinieron de 435 alumnos vinieron 17 familias solamente, estaban súper contentos porque pues el año pasado fueron 4, pues mira este año y lo hablábamos hoy estaban felices, yo pensaba 17 que pocos y ellos estaban muy contentos y prefieren ir más despacio, pero anclando y asegurando que el pretender abarcar mucho...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:23)

“Las familias que viene ya están convencidas, pero se tiene que ir motivando y explicando cada año y continuamente para que la gente se motive y así ir ampliando el voluntariado. La ampliación del voluntariado depende en gran

parte de los mismos voluntarios que se lo explican a otras familias...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:29)

e) Capacidades y actitudes comunitarias de liderazgo

Acción de consensuar la toma de decisiones

Una de las principales características distintivas de esta CdA se relaciona con la toma de decisiones que intenta por todos los medios ser lo más consensuada posible, buscando el máximo de participación de todos los actores sin exclusiones evidentes.

Podemos apreciar que estas acciones no responden a un proceso de transformación de las prácticas cotidianas de la escuela, sino que son parte inherente de su identidad fundacional que sin duda ha colaborado en que esta cultura interna sea vivida con intensidad;

“...desde el primer momento, bueno desde el momento -1 [ríe] no desde el momento 0 desde el momento -1 ya planteamos formular la propuesta de una comunidad de aprendizaje no podemos no se puede implantar una comunidad de aprendizaje hay que formular esa propuesta y tiene que ser aceptada y asumida por la comunidad...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:52)

“...cada vocal ejerce su liderazgo dentro de su comisión, pero es un liderazgo positivo porque todo se decide en comunidad dijésemos se decide por unanimidad el día de la reunión...” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:32)

Acción de facilitar la participación

La posibilidad de participar está presente dentro de la CdA y no es un hecho menor, ya que se establece como una gran fortaleza interna de la escuela y que permite que todos los sujetos puedan aportar con su presencia y acciones de apoyo pedagógico facilitando que muchos se sientan líderes activos en la mejora del centro escolar;

“Es que en el momento en el que tú de alguna manera puedes aportar y eres escuchado yo creo que en ese momento también de alguna manera pasas a ser líder, me refiero a que claro cuando hay el feedback que tú aportas y también te aportan a ti, de alguna manera tú también eres líder, participes más o menos, pero la posibilidad la tienes siempre.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:73)

Capacidad de gestión, movilizar, de implicación y de autocrítica

Existen una serie de acciones que destacan como valores propios de los actores de la CdA que son abiertamente declarados como ejes del movimiento hacia la mejora de la escuela y de los liderazgos que se establecen a los largo de los discursos ya interiorizados y vividos en una amalgama difícil de separar.

Es imposible hablar de una buena gestión y liderazgo sin una buena gestión de la escuela en todos los aspectos, sin esa continua implicación de los sujetos que movilizan el centro en los diversos grupos de participación existentes y donde la idea de la tarea cumplida no existe, ya que se van replanteando y cuestionando todas sus acciones en una autoevaluación constante;

“...capacidad de gestión y de empuje para poder tirar del carro y de visión también para poder mejorar la escuela o para poder pensar en qué objetivos en qué metas nos marcamos. También creo que con capacidad de crítica, yo creo que eso es lo que ha marcado los liderazgos que hemos tenido o que tenemos ahora en el colegio en la escuela.” (P 4: Entrevista Director 2. 4:4)

“Bueno la implicación, las ganas de hacer y el colaborar, tener ganas de colaborar, la ilusión permanente.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:11)

Actitud positiva, empatía y motivación

La actitud de cercanía se refiere a esa capacidad donde los sujetos son capaces de reconocerse como unos iguales y por tanto ser frutos de enseñanzas y aprendizajes recíprocos, destacando que estos valores darán pasos a relaciones de diálogo y

colaboración creando un entorno muy agradable para el trabajo educativo. Esta situación descrita es destacada de la siguiente forma dentro de la escuela;

“Nuestros líderes son más próximo, próximo a las familias y al personal en general están más presente...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:39)

“...la capacidad de primero creerse el proyecto y saberlo transmitir a los demás a toda la comunidad, son personas que han demostrado que están cerca de los otros están para cualquier demanda cualquier situación, los otros saben que están allí son personas visibles. Son personas que tiene la capacidad de ponerse en la piel de los otros, de mucha entrega también.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:4)

Capacidad y actitudes de cambio y mejora constante

La evaluación de proceso no es fácil e involucra la capacidad de reconocer los errores cometidos aprender de ellos y por sobre todo de mejorarlos, de eso es lo que habla el principal líder de la escuela y de cómo a partir de esto comenzar a construir o si es necesario reconstruir-se en una nueva realidad;

“...las habilidades sociales que tienen que ver con la lectura de la realidad y con una visión de transformación no de adaptación a la escuela sino de transformarla, yo creo que esa visión de decir podemos llegar y visualizar una escuela que pueda conseguir esto y lo otro...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:6)

“...mucha constancia de persistencia y un tema de evaluación de ir re-evaluando yo diría quizás de ser flexible de tener una flexibilidad o de volver a leer esa realidad que es nueva y volver a pensar como están las cosas...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:50)

f) Capacidades y actitudes a mejorar dentro de la escuela

Dentro de las diversas capacidades y actitudes destacadas para los líderes de la escuela, además emerge todo un apartado que creemos conveniente de analizar en sus particularidades y que se refirieren a capacidades y actitudes a mejorar para todo el centro escolar.

Entre las capacidades nombradas se encuentran la capacidad de gestión de la comunicación y resolución de conflictos/ mayor preparación en temas de gestión educativa/ desgaste por la exigencia del trabajo.

Capacidad de gestión de la comunicación y resolución de conflictos

Se asigna una gran importancia a la gestión de la comunicación tanto para la resolución de conflictos como la posibilidad de generar mejoras en la escuela al comunicar entusiasmos y sellar compromisos.

Para ser líder dentro de la escuela se requieren ciertas capacidades que son destacadas principalmente por las voces del equipo directivo como serían la empatía, la escucha activa, la capacidad de concretar y trasladar información, todo en relación a mejorar la fluidez de la comunicación, visto esta como una debilidad en la CdA;

“...la gestión de la comunicación, nos cuesta muchísimo ¿qué significa? que en el colegio todavía funciona mucho la rumorología, donde las personas retroalimentan angustias, tienen una pequeña angustia y luego la trasladan y eso funciona con poco rigor. Yo diría que el 80% o 90% de los problemas o dificultades que nos traslada la gente están sobredimensionadas o algunas incluso son falsas, luego hay un 10% un 20% que son reales y que son debilidades ciertas del colegio o errores...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:9)

“Pues ¡sí!, quizás la comunicación no sea del todo fluida en la escuela y que queden cosas para solucionar. La idea es que se tomen decisiones en equipo y

que estas decisiones luego se comuniquen de manera que vayan fluyendo desde arriba a abajo como una red, y que a veces pasa que esto no llega bien y entonces se producen malentendidos por falta de comunicación.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:7)

“La idea, y nosotros creo que lo decimos muchas veces, es que se diga para mejorar siempre, a veces nos llegan cosas y a veces no, cuando no llega tenemos un problema porque ni puedes mejorar ni puedes arreglar sino que tienes allá el problema atascado y nosotros es una cosa que la decimos mucho ¡ven o explícame! o ¿qué pasa?, siempre para mejorar, pero sí que hay veces que no llega y luego surge el problema.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:10)

Mayor preparación en temas de gestión educativa

La importancia asignada a la preparación en temas específicos de gestión se reconoce como importante a mejorar, aunque no es lo fundamental ni pasa a constituirse dentro de los discursos como un gran tema de debate;

“...cuánto mejor conocimientos técnicos tengas mejor, conocimientos en la gestión eso también [ríe], yo creo que antes hace años yo creo esto es lo que salía primero quizás claro que hay que tenerlo, pero quizás no es lo principal, pero hay que tenerlo, va todo de la mano.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:40)

“Sí que a veces hay carencias en alguna comisión y el tema es la organización o a veces sea cuesta mucho organizar a un gran grupo de gente porque depende de la cantidad de voluntarios que vienen a ese grupo...” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:18)

Desgaste por la exigencia del trabajo

Uno de los hechos que mayormente nos llamaron la atención dentro de los discursos y voces, en especial por parte del equipo directivo, es sobre el enorme esfuerzo que significa el trabajo en esta CdA. Esta exigencia es presentado por ellos mismos como un elemento a reflexionar que puede ser visto a simple vista como una fortaleza, pero que

si no es bien asumido o reconocido, esta sobre exigencia de trabajo puede ocasionar perjuicios en el ánimo de los sujetos que sustentan y lideran el proyecto educativo de la escuela;

“...quizás una debilidad de estos líderes sería el cansancio, la implicación que pide trabajar en una comunidad de aprendizaje pues es muchísima es casi al 100% y a lo mejor pude pasar que una debilidad sea el cansancio por esta gran implicación...” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:6)

“...deberíamos de aprender a no dejarnos la vida en ello, todos tenemos un perfil autoexigente, con lo cual muchas veces sin darnos cuenta exigimos mucho, no a los demás sino a las situaciones y esperamos y nos dejamos ahí la energía, en tiempo en recursos y en uno mismo la energía de uno mismo y te acabas quemando. Hay momentos del curso que dices, yo necesito parar un poco porque a veces no por dar más das mejor o no por creer que estás dando más estás dando lo mejor, y no lo acabas de aprender parece que nos vamos de vacaciones y cuando volvemos ya estamos otra vez de la misma manera [ríe].” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:33)

Como hemos podido apreciar, existe un número importantes de capacidades y actitudes de liderazgos presentes y a mejorar dentro de las actuaciones cotidianas de la escuela y que una vez exteriorizadas son más fáciles de poder corregir y potenciar.

Cada uno de los actores involucrados en el proyecto de CdA, son reconocidos por cualidades de liderazgos lo cual potencia la idea de la colaboración y toma de decisiones conjuntas que caracteriza a la escuela en su idea de mejora y transformación educativa.

7.2 SATISFACCIÓN DE LOS ACTORES POR ASPECTOS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

El análisis de esta meta-categoría se desarrolla a partir de la importancia que le asignan los propios participantes de la investigación al proyecto educativo que sustenta la escuela. Esta importancia se manifiesta en términos de satisfacción por ciertos elementos que ellos consideran los más sobresalientes, como son las metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes, las relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje mutuo orientados a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes y el ambiente escolar y laboral.

A continuación presentamos el análisis pormenorizado por categorías y temas de esta meta-categoría emergente.

7.2.1 Metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes

Uno de los aspectos de mayor relevancia sobre la satisfacción por el proyecto de CdA y destacado por todos los participantes del estudio es referido al trabajo de innovación que se realiza a nivel pedagógico, tanto dentro como fuera del aula.

Se destaca a continuación con más detalle estos aspectos valorados positivamente y que dotan a la CdA de gran fortaleza para avanzar en el proyecto educativo interno como son la enseñanza centrada en estrategias colaborativas, el aprendizaje centrado en el desarrollo integral de los estudiantes y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes				
Satisfacción de los actores por aspectos de su proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
	Enseñanza centrada en estrategias colaborativas	16	Ambientes de trabajo, Grupos Interactivos, Tertulias Literarias Dialógicas	3
			Trabajos por proyectos	8
			Trabajos sin textos escolares tradicionales	5
	Aprendizaje centrado en el desarrollo integral de los estudiantes	10	Aprendizaje centrado en las necesidades de los estudiantes	7
			Innovación y creatividad para enseñar	3
	Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)	5	No sacar estudiantes del aula	5

Cuadro 16: Metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en la colaboración y el desarrollo integral de los estudiantes. Elaboración propia.

a) Enseñanza centrada en estrategias colaborativas

Las estrategias desarrolladas al interior de la CdA como los grupos interactivos, las tertulias literarias y, los ambientes de trabajo, concitan una especial atención y son uno de los elementos distintivos del trabajo colaborativo que realizan los padres y voluntarios al interior de las aulas junto a los tutores de cada clase;

“...desde lo que yo percibo hay cosas que igual que en otros escuelas, por ejemplo normal el tema de papeleos y todo eso entonces lo único que yo veo aquí que es diferente son los grupos interactivos, las tertulias y el trabajo de las comisiones donde se implican mucho los padres...” (P 2: Entrevista auxiliar 2. 2:17)

“...la manera que tienen de enseñarles cosas, ambientes y esto sí que me gusta, han hecho ambientes por ejemplo ¿dónde sale el papel? ¿dónde salen ciertas cosas? y se los explican muy bien. Hay otras escuelas que les enseñan ¡pum pum! y ya está y luego no saben ni de dónde viene la harina ni como se hace el pan, esto sí que siempre me ha gustado...” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:15)

El trabajo por proyectos es destacado por las familias y voluntarios como un eje de innovación y visto como una buena alternativa para aprender, que se traduce en mucho entusiasmo a la hora de hablar sobre este tema;

“...otra cosa que también veo muy importante es el tema de los proyectos, yo pienso que también se aprende mucho más de esta manera que de la forma convencional, de la forma convencional es un poco abrimos por la página diez y cuando vamos por la once si alguno se ha perdido por la diez ahí se quedó, el tema proyecto cada una va buscando su propia necesidad...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:24)

“...hay bastante libertad porque ellos escogen cada año su proyecto en el que estudiar, han escogido ser la clase de los egipcios, entonces aparte de lo normal que hacen de lenguaje, de las actividades que hacen de matemáticas, el inglés todo lo que harían en otro colegio están estudiando Egipto...quiero decir, que van aprendiendo temas que al igual no le tocarían, pero esta es su motivación ya que ellos lo han elegido y quieren aprender de eso y eso es suficiente para nosotros.” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:25)

“Y como por ejemplo han aprendido los polígonos, los cuerpos geométricos figuras geométricas yo digo ¡ojalá me lo enseñaran a mi así de divertido!, que aprenden todos, porque tienen una cara lateral que si ruedan, pero luego además lo complementan visualmente, como con pintores, con la caligrafía.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:66)

El trabajo sin textos escolares tradicionales se presenta como otra fortaleza de innovación en las metodologías de enseñanza y aprendizaje y se destacan hechos como que permite una mayor expresión e imaginación en los aprendizajes de los niños. También se constata que no es que prescindan totalmente de ellos como podría pensarse, sino que no son la guía principal de una clase, pero sí siguen siendo utilizados como apoyo a las tareas investigativas de los estudiantes;

“...por otra parte me gusta mucho eso de no utilizar los libros porque no es todo muy mecánico así pues los niños se pueden expresar pueden imaginar y queda muy bien...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:48)

“...o sea ellos cogen un libro de editorial por ejemplo Barcanova, te extraen información, están haciendo la clase del cuerpo humano en este caso que es quinto y en una editorial ven muy claro el riego sanguíneo y de la otra editorial ven clarísimo los huesos y eso lo hacen ellos.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:77)

b) Aprendizaje centrado en el desarrollo integral de los estudiantes

Otro gran aspecto que provoca satisfacción de los participantes es la percepción que los estudiantes están aprendiendo de una manera integral, es decir no solo de contenidos factuales-conceptuales, sino desarrollando diferentes competencias para la vida;

“Yo creo que le estamos dando las herramientas para que puedan coger aquí de ordenador de libro y puedan no sé coger apuntes coger de aquí coger de allí tendrán más capacidad me da la impresión.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:76)

“...piden mucho que los niños hablen entre ellos, que haya mucha comunicación, mucho respeto. Además tienen las tertulias y los proyectos de participación con las familias y el trabajo en pequeños grupos con los niños es muy bueno porque pueden estar mucho más por un aprendizaje directo con una atención individualizada y enriquecedora. De una manera lúdica, los críos asumen todos los aprendizajes y todo con respecto y colaboración.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:23)

La innovación y la creatividad para enseñar son puestas en relieve por una profesora en su trabajo cotidiano con la comunidad de pequeños como uno de los aspectos que la motiva a seguir trabajando en esta escuela;

“...el tipo de trabajo que hacemos en infantil que es muy manipulativo, muy experimental, muy de cara a que los niños lo toquen todo para asimilarlo que sea muy vivencial...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:80)

“Dos cosas que motivan a permanecer en la escuela, la primera es por la educación de mis hijos porque me importa y me ilusiona muchísimo y la otra es la parte profesional, porque antes había trabajado quince años en un colegio privado donde todo era muy vertical y no había esa libertad de crear, de generar, de dar la opción al niño que crease y aquí hay esta libertad...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:66)

c) Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)

Uno de los aspectos que llamaron la atención a algunos de los profesionales es la política de la escuela de no sacar estudiantes con NEE del aula. Esto es un elemento diferenciador con otras escuelas que si recurren a prácticas de este tipo, segregando a estudiantes en salas especiales. La escuela destaca este hecho de no sacar estudiantes con NEE de su sala de clases como un acto de inclusión, que es motivo a su vez que muchos docentes quieran trabajar bajo este régimen.

También destacamos el trabajo y relación intensa que se produce entre los profesionales por este sistema de escuela inclusiva y que se presenta como una oportunidad de trabajo colaborativo y a la vez como un gran desafío por lo que significa la coordinación de las diferentes actividades a desarrollar y el tiempo que demanda esto;

“¿Qué es lo que me motiva a permanecer?...es la primera vez que no se sacan los niños con dificultades del aula ¡nunca!, entonces justamente esto hace que tengas que tener un trabajo de coordinación con el tutor mucho más intensa y hay que sacar horas de donde sea. Se trabaja más codo con codo esto me hace

permanecer, el hecho de que el niño se ve de forma global, que el niño no solo es mi idea, sino que mi idea es compartida con la tutora, que luego es compartida con la psicóloga, que luego con todos los especialistas que entran en el aula y trabajan con ese niño...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:50)

“...los alumnos no se sacan por norma del aula, sino que se trabaja dentro del aula, y eso creo que también es muy positivo porque en otras escuelas se veía con esos alumnos el momento para retirarlos del grupo, para que el maestro estuviera tranquilo, para descansar, y aquí en cambio se vive de una manera más intensa todo lo que es la vivencia del propio alumno...” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:23)

“...el trabajo de la maestra de educación especial con el tutor es muy intensa y me gusta todo el tema de la educación especial como se trabaja aquí en las comunidades.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:35)

A pesar del trabajo que se requiere y que los resultados serán evidentes a largo plazo e incluso no los lleguen a ver los profesores, existe una motivación por llevar a buen término estos procesos de inclusión;

“Sobre todo lo que me motiva es ver a los alumnos todos por igual, es lo que más me encanta de trabajar en una comunidad, bueno alumnos y familias cuando hablo de inclusividad pienso en los alumnos y es lo que más me ayuda en momentos bajos de decir ¡ostras! ¿dónde te has metido? esto es muy complicado...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:28)

“...cuando me hablas de inclusividad en el proceso educativo pienso en los alumnos y que aunque los resultados son muy lentos porque es un trabajo lento de años, hemos tenido alumnos que trabajando desde la inclusividad están dando resultados, los veo bien se sienten bien, es lo que más me motiva.” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:30)

7.2.2 Relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje mutuo orientadas a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes

Sin duda que la máxima valoración positiva que pudimos extraer sobre el proyecto interno de escuela se encuentran en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la CdA. Estas relaciones se establecen en términos de diálogo, aprendizaje mutuo, compromiso, participación y corresponsabilidad en la educación de los estudiantes no muy común en la mayoría de centros educativos, pero que en esta CdA se destaca como una de sus grandes fortalezas.

Satisfacción de los actores por aspectos de su proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje mutuo orientadas a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes.			
	Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
	Compromiso y participación de profesores y familias voluntarias	33	Compromiso e implicación de profesores	5
			Compromiso e implicación de las familias voluntarias	28
	Aprendizaje de profesores y familias voluntarias	11	Aprendizaje profesores	8
			Aprendizaje familias voluntarias	3
	Diálogo y apertura de la escuela a las familias voluntarias	30	Atención de la escuela a las familias	17
			Apertura de la escuela a la participación de las familias	13
	Corresponsabilidad en la educación de los estudiantes	21	Corresponsabilidad del proyecto de escuela	2
			Corresponsabilidad de maestros y familias en conjunto	7
Corresponsabilidad por parte de las familias			9	
Corresponsabilidad de todos			3	

Cuadro 17: Relaciones de compromiso, participación, diálogo y aprendizaje mutuo orientados a la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes. Elaboración propia.

a) Compromiso y participación de profesores y familias voluntarias

Nos llama la atención que el compromiso e implicación de profesores no sea tan reconocido por todos los actores, incluyendo a los mismos profesores, siendo mencionados tan solo por tres actores;

“...yo en general con el profesorado estoy contento aparte de algunos puntos que esto que no, pero por regla general sí.” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:19)

“...yo los veo muy preparados y con muchas ganas también, porque al ser una comunidad supongo que es muy diferente de la enseñanza normal que hay en cualquier escuela y por conocer algo nuevo entran con ganas y los veo muy bien preparados, yo ya te digo llevo 3 años y estoy encantada con los educadores muy bien, los profesores.” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:16)

El compromiso e implicación docente por otra parte lo pudimos observar en el trabajo cotidiano que realizan al interior de las comisiones mixtas, en los esfuerzos por coordinar las diversas actividades curriculares y extraescolares en que se comprometen junto a los voluntarios y familias, por lo que podemos establecerlo como un elemento de satisfacción dentro del proyecto educativo de CdA.

Un miembro del equipo directivo establece una reflexión que podría ayudar a iluminar mejor esta percepción, y es que depende de lo que necesite cada actor para ser reconocido, incluyendo el hecho que con simples gestos ya se pueden sentir satisfechos;

“... ¡sí que hay reconocimiento!, pero yo diría que depende de lo que tú necesites para sentirte reconocido. Esta semana me han pasado dos cosas que resumiría esto, un alumno de la comunidad de mayores nos hemos encontrado por el pasillo y me ha dicho ¡te echo de menos! ¿cuándo vendrás a clases? estoy súper reconocida ya no necesito más, y luego un papá que lleva dos años y medio en paro pasándolo muy mal en Septiembre le dije oye que en el ayuntamiento están seleccionando gente ¿porque no vas? y ha encontrado trabajo y llamó a su mujer y levantó el teléfono y llamó aquí y preguntó por mí ¡que tengo trabajo! y lloraba, estoy súper [se emociona] ¡uf! ya está ya no necesito más no necesito más...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:94)

Siguiendo con el análisis encontramos que el compromiso y participación de las familias voluntarias es fundamental para el funcionamiento de la CdA y ese hecho es destacado por todos y cada uno de los integrantes de la escuela, tanto profesores, PAS, directivos, familias voluntarias y familias no voluntarias, coinciden en que sin esta faceta del proyecto la escuela no habría conseguido los logros que ellos sienten tener;

“...yo no lo había visto nunca el trato de que los padres se implicaran tanto y la verdad que es algo diferente que te llega a gustar porque los ves que vienen y participan y están en las clases a veces con sus hijos o a veces no y la verdad que lo veo que es una cosa que funciona y que están a gusto y que la verdad te choca en principio, pero luego ves que la cosa está muy bien.” (P 2: Entrevista auxiliar 2. 2:20)

“...en nuestro caso afortunados nosotros que tenemos todo el tema del voluntariado y las familias es que lo he dicho antes esta escuela estaría a la mitad de la mitad sin ellos...”. (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:45)

“...no podríamos ser comunidad de aprendizaje si no estuvieran las familias y si este pedazo de proyecto y pedazo de escuela tuviera que funcionar solamente por el equipo de maestros esto no funcionaría...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:124)

La voz de los profesores se establece dividida en cuanto a aquellos que destacan que sin las familias la escuela no podría funcionar como una buena CdA, y aquellas voces que critican la falta de implicación de algunas familias de la escuela que se mantienen al margen del proyecto, situación que más adelante será abordada en mayor profundidad, pero que ya se expresa en estos registros;

“...se reúnen a las nueve a las diez a las once a las doce de la noche en esta escuela hay luz algún día a las una de la madrugada y son papás que están aquí trabajando para la escuela de sus hijos, son importantes básicos ¡vaya!” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:129)

“Siempre decimos que hay pocos voluntarios o que hay gente que no se implica o lo que sea, pero cuando tu sumas todos los voluntarios que tenemos desde los tres años hasta sexto son muchos es impresionante o sea porque

todos hacemos grupos interactivos hacemos tertulias sí que algún curso a veces cuesta más, pero bueno si tú vas sumando un centenar tendremos y esto en una escuela a mí me parece una burrada, pero que es mucha gente.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:19)

Creemos importante dejar hablar a los involucrados directos de cómo sienten y como viven este compromiso y participación en la escuela;

“¡Sí!, bueno al final por eso hay vida por nosotros y por nosotros, y por nuestros hijos, hay bastante gente que está dando.” (P 5: Entrevista Familiar 1. 5:21)

“Para mí son las dos cosas, yo disfruto viniendo a colaborar y creo que es mi responsabilidad social y para con mis hijos y para las generaciones que vendrán después.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:4)

“...yo cuando llegan las nueve y digo en casa me voy y mis hijos me preguntan ¿a dónde vas? y yo les digo al cole ¿al cole? y ¿qué vas a hacer? ya lo verás cuando vayas la semana que viene el Lunes y veas lo que hay y llegan y ven el castillo de San Jordi o ven la decoración de navidad y ellos se ponen súper contentos, ¡oh! ¿es esto lo que venías a hacer?, ¡claro! y ellos ven que tú participas, ahora mismo yo he pasado por delante de la clase de mi hijo de P5 y me pregunta: ¡qué! ¿vas con la profesora? porque con ella hago interactivos y le digo no ahora voy a hacer una charla y ellos ven que participo de la escuela y eso a los niños les encanta y me ven por aquí y lo ven como normal, a mí me encanta y viene súper contento a la escuela.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:50)

El sentimiento de satisfacción y de compromiso para participar y que sus hijos se sientan orgullosos de ellos es conmovedor y como testigo directo de los relatos, marcados de un amor y pasión que se hacen indescritibles en estas hojas, pero que pueden explicar el número impresionante de familias voluntarias que están en continuo movimiento al interior de la escuela y las aulas, con el único propósito de colaborar por un mejor futuro para sus hijos.

b) Aprendizaje de profesores y familias voluntarias

El aprendizaje que obtienen los profesores en este caso puntual los profesores que ejercen una función directiva en paralelo, muestran una faceta interesante de cómo siempre se puede aprender si los actores están dispuestos a aceptar los errores, mirar con optimismo las dificultades y valorar el trabajo realizado que te lleva a procesos reflexivos desde la propia experiencia;

“...pienso que es como una oportunidad trabajar en una comunidad de aprendizaje es una oportunidad para todos porque es una manera diferente de trabajar...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:29)

“...lo primero mi vocación, es el quinto curso y a pesar de estar cansada hay épocas de cansancio y épocas de ¡yo esto no lo aguanto más!, me sigue levantando el ánimo y motivando el mismo sentimiento con el que entré, que afortunada que soy de poder venir a trabajar cada día a realizar algo con lo que me lo paso bien y en el que no dejo de aprender cada día...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:50)

“...la Generalitat nos dejó dos días para trasladar una escuela de un sitio a otro, el ver 50-60 familiares junto con los 6 maestros que éramos mano a mano un fin de semana y niños ayudando, esto para mí es especialmente motivante, yo pienso que ahí hay momentos de gran calidad y de mucho aprendizaje y eso es lo que a mí quizás mejor bueno lo que más me gusta, de las mejores experiencias que he vivido...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:24)

Este tipo de aprendizaje del profesorado que intentamos evidenciar no debe ser confundido con los procesos de formación permanente que describiremos en el último apartado de este análisis, sino que tiene una mayor relación con el hecho de que los profesores pidan mayor tiempo para la reflexión, que no es otra cosa que tiempo para seguir aprendiendo.

En tanto el aprendizaje vivido por las familias voluntarias es expresado con la idea del auto-descubrimiento cuando se vivencian como actores con múltiples capacidades para educar a otros. Todos aprendemos de todos, expresaba Freire (1994) en *Cartas a quien pretende enseñar*, mostrando un camino que no todos están dispuestos a recorrer, ya que

exige una reflexión profunda para llegar a actuar de manera consciente y consecuente. En esta CdA hay muchas familias voluntarias que han empezado este aprendizaje en la acción que los mantiene con la esperanza de ver cumplido sus sueños;

“Te descubres tu ¡eh!, yo pienso yo mi experiencia es que descubro cada día muchísimas cosas.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:63)

“...también el poder participar, nosotros como padres venimos a varias actividades porque aquí hacen grupos interactivos que venimos los padres y participamos en esa actividad donde aprenden lengua, matemáticas, todo esa relación de que no sea sólo el colegio el que enseña sino que también enseñan los padres y aprender los padres a enseñar y educar creo que es muy positivo.” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:27)

c) Diálogo y apertura de la escuela a las familias voluntarias

Las familias hablan de una buena atención por parte de la escuela hacia ellos, demostrada en la confianza que tienen para plantear sus problemas e inquietudes y del diálogo que establecen con los profesores y directivos;

“...siempre me dan el tiempo, me escuchan y si hay problemas lo solucionamos...” (P 5: Entrevista Familiar 1. 5:5)

“Ellos me dan confianza, cuando este mes no tengo para pagar, tengo la cara para venir y decirle: mira que este mes no puedo me ha salido unas cositas y lo dejo para el mes que viene, si esta persona te da mal ejemplo tú no puedes hablar con ella así, pero al revés esta chica, no hablo solo por mí yo hablo de todas la gente que no puede y ella nos ha dado buen ejemplo y la verdad estoy contenta con ella.” (P 5: Entrevista Familiar 1. 5:22)

“...supongo que si tengo algún problema siempre lo puedo solucionar y tengo la libertad de poder hablar.” (P 7: Entrevista Familiar 3. 7:3)

“...pienso que hay mucha flexibilidad que escuchan todas las opiniones yo nunca he percibido que no me hayan querido escuchar...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:22)

Las voces de los miembros del equipo directivo confirman y valoran positivamente este diálogo con las familias y lo significativo que resulta para ellos el trabajo desde esta perspectiva inclusiva;

“...el trato con las familias y el día a día con los alumnos pienso que es diferente en esta escuela que en otras, aquí conocemos de ¡pe a pa! a los alumnos, pienso que es una manera de ver a los críos diferente, no es el alumno tal sino que es el Manuel, es el Pedro, es el otro y al estar tan cerca de ellos pienso que les puedes orientar de manera que puedan ser ellos mismos, yo he estado antes en muchas escuelas y nunca había vivido una cosa tan profunda como aquí...” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:21)

“...la segunda clave es el diálogo, yo creo que es clave que el colegio entienda que el tema de la comunicación es muy importante y que los maestros y las familias tienen que vivenciar que su opinión es relevante en el colegio que incluso en algún momento es vinculante...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:26)

“...la escuela está llena de carpetas de papeles de pruebas específicas, pero de lo que más llena está es de calidad humana es de relaciones de diálogo, es de esfuerzo, es de ilusión...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:96)

En relación a la apertura de la escuela a las familias, estas declaran tener la posibilidad abierta en todo momento para participar y ser oídas.

“Pero sí que están abiertos por ejemplo yo me ofrecí a venir a explicar un cuento y lo preparamos con mi hija y lo fuimos a explicar a la clase y yo propuse y la respuesta fue sí, o sea que sí puedes proponer.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:60)

“...por nuestros hijos, el hecho de poder estar con ellos y compartir, hijos o, es una escuela abierta en la que te dan a escoger participar o no, y a lo mejor en una tradicional no están tan abierto a esta posibilidad, aquí tienes la posibilidad de escoger participar o no y estar con ellos, pasar un buen rato.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:161)

“Yo creo que el hecho que los padres puedan entrar a las clases y compartir, para mí es lo que más me ha gustado.” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:22)

d) Corresponsabilidad en la educación de los estudiantes

Dentro de los principios que rigen a la CdA está la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y para ellos se requiere que sus actores sean corresponsables en esta misión. Los discursos y las acciones emprendidas cotidianamente en la escuela por sus actores, apuntan a consolidar poco a poco esa idea de mejora y de transformación de sus realidades.

Existe por tanto una corresponsabilidad desde el proyecto de escuela que en voz del director establece lo vital que es el aprendizaje de los estudiantes y que aún queda camino por recorrer en ese sentido;

“...vamos a abrir la escuela a la comunidad y vamos a buscar otros perfiles de personas que individualizan mucho más el aprendizaje y que ayudan a que los niños entiendan que el aprendizaje es básico en sus vidas, yo creo que eso es un logro importantísimo y a partir de ahí nuestra responsabilidad es mejorar y no hemos llegado donde queremos todavía...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:35)

Es así que esa responsabilidad de mejorar los aprendizajes es traspasada desde el proyecto hasta los profesores y familias voluntarias que las asumen en propiedad;

“...la primera clave es que maestros y familias entiendan que las acciones que realizan los proyectos que llevan a cabo repercuten en la satisfacción y en la mejora del aprendizajes de los niños...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:24)

“...sientes que el trabajo que hace la escuela lo ves lo palpas puedes hacerlo con ellos con los profesores y con los educadores y creo que eso por lo menos a mí me hace sentir muy bien y muy a gusto...” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:32)

“La posibilidad de implicar a las familias en la educación de sus hijos la posibilidad de que el maestro tenga la puerta abierta y pueda entrar una familia dos tres cuatro cinco y ver lo que se cuece allí y que te pueda ayudar y además que no te vea como que tú eres el maestro, sino que ellos también

puedan ser expertos en muchas otras cosas que te pueden dar mil vueltas y que vamos de la mano...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:69)

El proyecto de CdA al dar la posibilidad de participar a las familias y voluntarios, demuestra una importante apertura para que esa colaboración prestada sea importante en el logro de mejores aprendizajes;

“...valoro todo el tema de la cooperación con las familias, el que las familias puedan intervenir en la educación y el contacto tan directo con las familias con los alumnos...” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:18)

“Yo creo que lo que más valoro es la relación y la importancia que tienen las familias dentro de la escuela, que sí que se les tienen en cuenta en todos los sitios, pero aquí haces que se impliquen más... pero una de las cosas que más importancia das es el hecho que todo el mundo es participe real de la educación de los niños, es lo que más valoro.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:53)

La corresponsabilidad por parte de las familias se manifiesta con acciones de compromiso e implicación dentro de las actividades de apoyo pedagógico que entregan a la escuela. Es trascendente el testimonio que dan las familias de cómo se sienten al hacerse corresponsables de la educación de los niños y los muchos aprendizajes experimentados en este proceso;

“...en cuanto al sistema de funcionar de la escuela a mí me encanta es más yo escogí este proyecto por esto, porque te puedes involucrar con la educación y enseñar conocimientos a tus hijos y a los niños, que además enriquece mucho a la persona al adulto, a mí me encanta y aprendes de los niños un mogollón...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:14)

“Pero yo hablo de otra responsabilidad diferente, no la responsabilidad de yo me responsabilizo de venir los días que he dicho que vendré, sino que yo me siento responsable de la educación de mis hijos y de que funcione mejor a todos los niveles y ésta es la escuela que yo he escogido para mis hijos y quiero que sea la mejor escuela posible para mis hijos y si esto además sirve para abrir caminos a otras escuelas pues mejor que mejor.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:7)

“...pienso que si alguna cosa mínima que sea no te motiva tienes que replantearte las cosas porque no estás jugando con un objeto estás jugando con la educación y volvemos a decir los aprendizajes de tu hijo y es lo más importante para cualquier familia...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:41)

Las percepciones de algunos de los miembros de esta comunidad educativa manifiestan la necesidad de extender esta corresponsabilidad a todos;

“No en el sentido negativo, no en el sentido de carga, es en el sentido que me quiero hacer corresponsable junto con el profesorado, la dirección, el departamento de educación todos creemos que debemos ser responsables.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:5)

“...el poder compartir y el que las cosas no dependan de una persona, el maestro que tiene 25 niños y o es un crack o es bueno esos niños han fracasado y ha sido un año perdido y es que depende de todos y eso me motiva...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:52)

“...yo creo que el saber es de toda la comunidad y no depende solo de una persona y el poder confiar en que no solo una persona se va a dedicar a darle la educación a tu hijo que tú quieres, que además es la que en teoría he escogido yo y es la que yo quiero, sabes que le va a enriquecer mucho más y como ves y conoces a la gente, cómo puedes trabajar con ellos y estar con ellos yo creo que eso es muy positivo...” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:23)

Finalmente podemos apreciar como esta misión de corresponsabilidad hacia los aprendizajes de los estudiantes que tiene la escuela y su proyecto de CdA, es proyectada a las propias actividades de colaboración entre los alumnos;

“Yo creo que les gusta hacen que vengan más gente entonces a la escuela que ellos se impliquen más también en la escuela, en su aprendizaje, en colaborar con los compañeros ven que tú ayudas a sus compañeros y ellos también ayudan a sus compañeros entonces se va creando un ambiente diferente...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:51)

7.2.3 Ambiente escolar y laboral

La satisfacción de los actores del centro escolar en relación a su contexto de trabajo y lugar óptimo para el aprendizaje se presentan como un elemento relevante dentro del estudio. El buen ambiente de trabajo se traduce en acciones de compañerismo, acompañamiento y una buena cohesión de los maestros. Este buen ambiente de trabajo crea las condiciones para un buen ambiente escolar, que favorece un mejor lugar para el aprendizaje, creando relaciones agradables entre todos los actores de la CdA.

Satisfacción de los actores por aspectos de su proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Ambiente escolar y laboral			
	Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
Buen ambiente de trabajo	7	Compañerismo y buen ambiente	5	
		Acompañamiento de los recién llegados	1	
		Cohesión de los maestros	1	
Buen ambiente escolar	10	Relación agradable entre padres y profesores	1	
		Hijos y padres a gusto con la escuela	9	

Cuadro 18: Ambiente escolar y laboral. Elaboración propia.

a) Buen ambiente de trabajo

Uno de los elementos destacados por los miembros de la escuela es el compañerismo y buen ambiente que se respira al interior de la escuela y que crea las bases para un buen ambiente de trabajo;

“...hay muy buen compañerismo muy buena gente y luego también hay buen rollo que no es una escuela de malos rollos...” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:14)

“¿Qué me motiva?, la verdad que el ambiente es bueno entre los compañeros, hay momentos muy puntuales muy estresantes de faena y vas un poco muy agobiado, pero la verdad que hay muy buen ambiente entre el equipo directivo, los profesores, el personal docente y los compañeros la verdad que en general son muy buena gente y tienen ratos muy buenos que te hace trabajar a gusto.” (P 2: Entrevista auxiliar 2. 2:14)

“...a nivel de compañeros hay buen ambiente y hay un ambiente cálido humano y de estrés, de estrés porque vamos todos muy a saco, pero bien, bien.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:53)

El acompañamiento de los recién llegados también es nombrado como una acción constante que se realiza en la escuela y que es bien valorado por los profesores;

“Yo pienso que en la escuela la mayoría de gente ayuda a las personas que llegan, yo cuando llegué aquí a mí me pasó como el colega, o sea la gente que me rodeaba me ayudó muchísimo en todo, yo cuando veo gente que estáis del año pasado ya sois expertos o sea ya son los que ayudan la mayoría de gente ayuda a la persona que viene nueva...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:51)

Algunos de los testimonios hablan de esta cohesión de los maestros y de la importancia que puede representar para la escuela;

“...y por otra parte sí que es muy importante que el equipo de profesores esté cohesionado porque si no es muy difícil avanzar igual que la familia en la

escuela, las relaciones humanas éstas que se crean son muy importantes.”
(P18: Grupo de discusión de profesores. 18:49)

b) Buen ambiente escolar

La relación agradable entre padres y profesores contribuye a crear un buen ambiente escolar de colaboración y corresponsabilidad ante el aprendizaje de los estudiantes. La opinión de este voluntario es un buen ejemplo de cómo se puede llegar a creer en el proyecto educativo de escuela;

“...hay un ambiente muy agradable en este colegio, siempre hemos tenido muy buena relación con todo el profesorado, son gente muy cercana a nosotros entonces siempre estás muy informado de cómo evoluciona esto y es lo principal para los niños y para nosotros los padres, lo principal es su educación y este sistema que hemos elegido expresamente es el que creemos que tendría que ser...” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:24)

Ante la pregunta de qué es lo que más motiva para permanecer en la escuela muchos coincidían en la idea de tener a sus hijos a gusto, felices y motivados para venir a escuela y ¿a que padre no le agradaría eso para seguir creyendo o colaborando?;

“En principio yo estoy muy contenta y ya te digo ya no soy yo o sea el que el hecho que mi hijo venga contento y mi hijo esté motivado para mí ya es motivo suficiente para pensar y apoyar la comunidad de aprendizaje.” (P 7: Entrevista Familiar 3. 7:16)

“...mis hijos claro desde siempre les ha gustado y siempre han venido al colegio contentos...” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:13)

“...es como si salieras por la mañana de tu casa para ir a otra que la sientes tuya, porque los niños vienen encantadísimos al colegio, yo recordaba cuando era pequeña ir al colegio y no tener puñetera ganas de entrar, lógicamente todos nos queríamos ir por ahí y dejar el cole y éstos vienen encantados que dices ¿pero dónde se habrá visto esto? ¡vienen encantadísimos!...eso ya es un punto positivo, que los niños vengan a gusto al colegio y te quedas muy tranquilo por las mañanas [ríe].” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:19)

“...lo que más me gusta es que mi hijo está súper motivado y que viene muy contento, esa motivación que tienen los niños para mí es importante porque es que tienen interés por este tipo de método que funciona, les gusta y están contentos.” (P 7: Entrevista Familiar 3. 7:10)

7.3 SOSTENIBILIDAD PARA LA MEJORA DEL PROYECTO EDUCATIVO DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

Hablamos de sostenibilidad en relación a todos aquellos aspectos que la escuela declara importantes de mejorar, mantener y proyectar para el éxito global del proyecto educativo de CdA. Dentro de estos aspectos prioritarios para los actores se encuentran en primer lugar los referidos a la *mejora de los procesos de gestión de la escuela* donde tratamos los requerimientos de adecuación a la filosofía de trabajo de la escuela, la gestión de la comunicación y emociones y por último la gestión pedagógica y administrativa de la escuela.

En un segundo término se establecen los *desafíos de mayor participación y compromiso* solicitados a las familias y voluntarios y al colectivo de profesionales de la educación conformado tanto por los profesores como por el equipo directivo. Y en un tercer lugar abordamos y los *requerimiento de formación permanente en el centro* destacando la importancia y focalización de la formación así como también los temas y modalidades de formación prioritarias para cada uno de los actores protagonistas de la investigación.

Este apartado en su conjunto constituye una autoevaluación auténtica desde las experiencias de sus actores, con un alto contenido propositivo que intentamos recoger en todas sus voces.

7.3.1 Mejora de los procesos de gestión en la escuela

El primer tema es la *adecuación a la filosofía de trabajo de la escuela* donde analizamos los requerimientos y las reticencias del proyecto de comunidad, el desgaste vivido por los miembros de la escuela para convencer a familias que formen parte activa del proyecto y finalmente se presentan las opiniones de las familias que reconocen lo diferente de pertenecer a esta CdA.

El segundo tema a desarrollar se encarga de analizar la *gestión de la comunicación y de las emociones*, y de qué forma pueden contribuir a la mejora de la escuela.

El tercer tema versa sobre la *gestión pedagógica y administrativa de la escuela*, que abordamos para su mejor comprensión a partir de opiniones que agrupamos en preocupaciones, dificultades, desafíos y sugerencias, que tomadas en conjunto se convierten en una buena autoevaluación del funcionamiento de la gestión pedagógica y administrativa en el centro.

Mejora de los procesos de gestión en la escuela			
Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
Adecuación a la filosofía de trabajo de la escuela	24	Requerimientos del proyecto de comunidad	11
		Reticencias hacia el proyecto de comunidad	3
		Desgaste para convencer a familias que se hagan parte del proyecto	5
		Familias que reconocen lo diferente de pertenecer a esta comunidad de aprendizaje	5
Gestión de la comunicación y emociones	12	Gestión de la comunicación	8
		Gestión de las emociones	4
Gestión pedagógica y administrativa de la escuela	68	Preocupación por consolidar línea de escuela	9
		Dificultades para trabajar la adaptación curricular de estudiantes con NEE	1
		Dificultad para avanzar con los contenidos curriculares establecidos por niveles	4
		Preocupación por la transición educativa a la ESO	6
		Preocupación de mayor autonomía de centro	2
		Desafío de mejorar aprendizaje de estudiantes	9
		Desafío de mayor tiempo para que aprendan los estudiantes	2
		Desafío de mantener ilusión de los estudiantes por aprender	2
		Sugerencia de flexibilidad curricular en relación a las necesidades individuales de los estudiantes	10
		Sugerencia de reforzar el aprendizaje del idioma Inglés	9
		Sugerencia de mantener las salidas pedagógicas	1
		Desafío de mejorar el trabajo de gestión de las familias voluntarias	1
		Desafío de mejorar el orden y gestión en la escuela	2
		Dificultades por el rápido crecimiento de la escuela	6
Sugerencia de mayor tiempo para consolidar avances en la escuela	3		
Sugerencia de replantearse objetivos y sueños	1		
Gestión del entorno social y de la Administración Educativa	43	Exigencias de apoyo y reclamos contra la Administración Educativa	22
		Necesidad de vinculación con el medio	5
		Repercusiones del entorno social en la escuela	16

Cuadro 19: Mejora de los procesos de gestión en la escuela. Elaboración propia.

a) Adecuación a la filosofía de trabajo de la escuela

Dentro de los requerimientos del proyecto de comunidad se plantean algunas situaciones que pueden estar afectando la marcha óptima del centro como sería por ejemplo la petición de una mayor autonomía en función de la búsqueda de un perfil de compromiso de los profesores que llegan a trabajar a la escuela;

“...eso sí en las reuniones de equipos directivos de comunidades de aprendizaje ya hace muchos años que eso se va diciendo la posibilidad de tener la autonomía para venga gente con un perfil de un cierto compromiso, tampoco se pide mucho más ni requerimientos técnicos muy grandes ni muy elevados, pero sí saber a lo que vienen, eso sería una facilidad creemos...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:59)

Otros requerimientos también van en la misma línea de pedirles a los nuevos integrantes un conocimiento de las dinámicas que se utilizan en el proyecto de CdA;

“Yo creo es necesario también el hecho de llegar a entender bien el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje en sí mismo, es decir, como se estructura, cual es la filosofía y también lo que ha dicho el colega, yo creo que es importante el estar motivado hacia la manera de trabajar de esta escuela.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:3)

Los profesores que han pasado por esta situación de llegar a la escuela y tener que adecuarse a su filosofía de trabajo, dan testimonio de lo difícil que resulta este primer momento de adaptación, pero también reclaman un esfuerzo por parte de los nuevos maestros de entender rápidamente lo que significa el proyecto de escuela;

“...los maestros también son una parte importante y aquí pasa que la gente llegas, en la mayoría de los casos, sin saber lo que es una comunidad de aprendizaje, no como los padres que sí saben más. Yo pienso que tendríamos que hacer todos un esfuerzo por lo menos el primer año que estás aquí de integrarte y luego si te gusta o no y te vas o te quedas es otra cosa, pero cuando llegas debes entender qué es el proyecto, verlo y ponerte manos a la obra haciendo lo posible para estar dentro del proyecto.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:8)

Se llega a hacer una especie de diferenciación entre aquellos actores, sean estos profesores o familias, que viene conscientemente a trabajar motivados por el proyecto de escuela de CdA y otros que llegan por diversas razones a la escuela sin conocer en muchos casos las particularidades de este centro educativo;

“Yo creo que se tendría que diferenciar la gente que viene con el proyecto de escuela sabido y escoge la escuela ya por el proyecto...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:6)

“Granollers es zona única entonces se nota mucho las familias que vienen aquí por proyecto y las familias que vienen aquí por proximidad, entonces un poco lo que decía GDProfesor6 estas familias que sí que vienen por proyecto muchas veces son las que tiran del carro...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:114)

En otro punto donde se pide adecuación a la filosofía de trabajo de la escuela, en voz de una profesora que a su vez es familia, dice relación con la existencia de cierto temor hacia el proyecto de CCA por la forma de trabajar tan *sui generis* que tiene la escuela;

“...yo tenía libertad para escoger la educación de mi hijo y de golpe y porrazo me ponen en una comunidad de aprendizaje digo ¡madre mía que es eso! y tenía mis reticencias...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:85)

“...tengo a mi hijo que le queda un curso y he tenido mis crisis, también de comunidades de aprendizaje, para decir estoy continuando porque quiero que el barco vaya bien, pero he tenido mis crisis que han dependido también del perfil de profesional que haya tomado al grupo de mi hijo!” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:96)

Alguna reticencia va un poco más allá que denotan cierto malestar por la presencia de padres, creemos, en su espacio de seguridad natural como son las aulas;

“...hay gente que dice ¿qué van a entrar padres en mi clase? ¿qué va a estar un compañero conmigo durante una hora dando clases de matemáticas? y se lo pasan mal...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:39)

Una parte del profesorado se eleva con una voz crítica al denunciar el desgaste y el cansancio por el esfuerzo y tiempo que destinan para tratar de convencer a más familias para que se integren y participen del proyecto de la escuela;

“...el convencimiento tiene que hacerse y de hecho se hace en el proceso de pre-inscripción o matrícula cuando se realizan las puertas abiertas. Sí que hay un número de familias que escoge la escuela por su proyecto, pero todo el resto de alumnado que va llegando durante el curso no escoge escuela por proyecto escoge escuela porque ha llegado a la ciudad, es decir, nos llega la familia y dice ¿comunidad de aprendizaje? ¡y no saben! entonces hay un desgaste de energía de tiempo de trabajo que tiene que hacerse cuando el curso ya está en marcha y es añadido a todo lo que ya llevamos...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:33)

“...yo creo que es importante la unión escuela-familia, es decir, que ambas partes tengan claro el proyecto, o sea si aquí se está trabajando en proyectos que en casa entiendan al 100% como funciona, yo supongo que los padres que traen a sus hijos a esta escuela ya sabrán la característica que nos diferencian de otras, ojalá que lo tengan claro porque a nosotros nos ayudan también que en casa entiendan esta manera diferente de trabajar...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:110)

Cabe destacar que no solo los profesores están en esta cruzada para que más familias conozcan el proyecto de escuela, sino que también debemos sumar a los voluntarios que dan cuenta de este desgaste por tratar de convencer a las familias para que se integren y participen;

“Siempre tienes que estar convenciendo, pero si ya lo hacemos y vamos a la gente y le decimos ¿por qué no vienes? ¿por qué no te apuntas? ¿por qué no lo pruebas? y la gente no viene, no sé por qué, pero es que no sé por qué.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:44)

Algunas familias que reconocen lo diferente de pertenecer a esta comunidad de aprendizaje, manifiestan lo desconcertante que parece todo al principio, pero que con el tiempo esas mismas diferencias se transforman en la motivación principal para integrarse colaborativamente a esta CdA;

“Yo sinceramente no la escogí me tocó y como mi hija era la primera era la mayor y no había estado en ninguna otra escuela, mi experiencia para comparar era la que había vivido yo, pero la CdA me pareció bien aunque al principio me chocó cuando me dijeron, ¡va a venir algún padre a clases! y digo ¡uy! ¡esto que es!, pero te acostumbras y te gusta.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:56)

“...yo creo que el único problema que habría aquí es que la gente que va llegando no acaba de entender, por ejemplo en P3o en P4 hasta que no te das cuenta cómo funciona bien el colegio ya has acabado P4, porque el primer año no te enteras de nada y el segundo año, cuando empiezas a coger el gustillo cuando ya empiezas a ver cómo funciona y te aclaras con todas las cosas, ya has acabado el curso [ríe].” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:27)

Una vez establecida la fidelidad hacia la institución crece la idea de ciertas exigencias por parte de estas familias que, efectivamente, vienen concienciadas por el proyecto de CdA cumpliendo el perfil y que demanda el proyecto y los actores, sean estos directivos, profesores y voluntarios;

“Yo creo que también la diferencia está entre los que escogemos la escuela por el proyecto, pensando ¿en qué escuela estoy poniendo a mi hijo? ¿cómo es esta escuela? ¿qué espero de la escuela?, es que quizás somos los más exigentes después porque también exigimos que la escuela responda porque yo cruzo todo Granollers para venir a esta escuela.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:180)

b) Gestión de la comunicación y emociones

La gestión de la comunicación se presenta dentro de la escuela de variadas maneras y con diversas intensidades a saber:

Una de las primeras ideas a destacar es la importancia que se atribuye, para evitar malos entendidos que puedan conllevar algún problema mayor dentro de las interacciones cotidianas entre los actores de la CdA, a las relaciones entre el profesorado y las familias;

“...nos pasa además mucho porque en este colegio como en otras comunidades de aprendizaje la comunicación entre las familias es mucho más estrecha, la comunicación entre familias y maestros también suele serlo y a veces eso tiene una parte buena y una parte no tan buena porque la gestión de la comunicación a veces no es buena, si un maestro traslada sus angustias, que ha pasado, y lo hace de una manera inadecuada las familias se angustian, entonces yo creo que es una debilidad...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:53)

“...en las comunidades de aprendizaje hay tanta relación entre todo el mundo y se habla mucho las cosas con las familias, que a veces hay temas personales que no deberían ser tratados en momentos de la escuela, entonces hay rencores o hay malos entendidos...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:48)

Se advierte la necesidad de exteriorizar a tiempo alguna inquietud que puede estar afectando las relaciones interpersonales de alguno de los actores;

“...pienso que ante cualquier duda hay que hablarlo, no te tienes que quedar con nada adentro ni hacer corrillos ni mal interpretar las cosas, hay que hablarlas abiertamente tenemos la oportunidad que se puede hacer e iría todo mucho mejor...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:33)

Por otro lado la gestión de la comunicación es relacionada también con el caudal de información que circula por la escuela y que a veces tiene problemas de movilidad en cuanto a un óptimo traspaso y recepción oportuna;

“Hay un problema de comunicación por el tipo de colegio en que estamos, cuando llegas en septiembre, si es que llegas y aterrizas en el Lledoner hay un montón de información que cada año se tiene que traspasarse y no está el tiempo suficiente como para traspasarla, creo que a veces tenemos que ir a contracorriente del tiempo y hay muchas cosas para reflexionar y a veces no ha habido el tiempo suficiente para reflexionar es aquello de te ¡doy la información pin pan y te espabilas!” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:13)

Finalmente esta gestión de la comunicación se relaciona con la importancia del diálogo y las acciones conjuntas de todos los miembros para consolidar el proyecto de escuela;

“...una escuela puede funcionar, pero necesita años, diálogo, necesita que estos líderes sean reales se empiecen funcionando por abajo y vayan subiendo,

no se trata de mandar sino de estructurar y hacer todo conjuntamente..."
(P18: Grupo de discusión de profesores. 18:125)

La gestión de las emociones por su parte se manifiesta como un llamado de atención en cuidar las relaciones humanas construidas y que han permitido iniciar y proyectar una escuela con un proyecto educativo no tradicional. Es así que podemos analizar el siguiente relato como la necesidad que tienen algunos miembros de la escuela de tomarse el tiempo para meditar por sus acciones presentes y pasadas, preguntarse sobre el camino recorrido y lo que les hizo creer en su momento y así poder revitalizar-se y seguir avanzando;

"...me cuesta mucho más ahora que ya llevo 5 años que al principio, al principio la ilusión y la energía me ayudaban mucho más, ahora hay veces que digo mira necesito hablarlo en otro momento o hacerlo de una forma diferente o pensarlo diferente..." (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:85)

"...todos los líderes tenemos un perfil autoexigente, nos exigimos mucho con lo cual, muchas veces sin darnos cuenta, exigimos mucho no a los demás sino a las situaciones y esperamos y nos dejamos ahí la energía en cuanto a tiempo, recursos, la energía de uno mismo y bueno te acabas quemando..." (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:87)

"...hay momentos del curso que dices yo necesito parar un poco porque a veces no por dar más das mejor o no por creer que estás dando más estás dando lo mejor..." (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:88)

Estos cuestionamientos creemos que son importantes de poder comunicar y gestionarlos entre todos los actores, porque seguramente el camino que aún les falta por recorrer necesitarán de todos los apoyos posibles que les ayuden a levantarse en aquellos momentos difíciles, y una buena escuela debe estar preparada para afrontarlos;

"Pero siempre tiene que haber alguien que acoja." (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:43)

c) Gestión pedagógica y administrativa de la escuela

La gestión pedagógica y administrativa presenta dentro del análisis, la mayor cantidad de focos y voces que quieren comunicarse y expresarse y que demuestra el gran interés que tiene para todos los actores de la CdA.

Como una forma de aclarar-nos hemos confeccionado un cuadro analítico de este apartado donde se puede apreciar el entramado que detallaremos a continuación y que se refieren a las principales preocupaciones, dificultades, desafíos y sugerencias que entregan estos actores protagonistas en relación a la gestión pedagógica y administrativa de la escuela.

Gestión pedagógica y administrativa de la escuela			
Preocupaciones	Dificultades	Sugerencias	Desafíos
Consolidación línea de escuela Transición educativa a la ESO Mayor autonomía de centro	Para trabajar la adaptación curricular de estudiantes con NEE Para avanzar con los contenidos curriculares establecidos por niveles Por el rápido crecimiento de la escuela	Flexibilidad curricular en relación a las necesidades individuales de los estudiantes Reforzamiento del aprendizaje del idioma Inglés Mantención de las salidas pedagógicas Mayor tiempo para consolidar avances en la escuela Replanteamiento de los objetivos y sueños	Mejorar aprendizaje de estudiantes Mayor tiempo para que aprendan los estudiantes Mantener ilusión de los estudiantes por aprender Mejorar el trabajo de gestión de las familias voluntarias Mejorar el orden y gestión en la escuela

Cuadro 20: Gestión pedagógica y administrativa de la escuela. Elaboración propia.

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. Esta preocupación es una cuestión que emana exclusivamente desde los profesionales de la educación y creemos, porque les incumbe directamente a uno de sus ámbitos de mayores competencias como es el curricular;

“...yo creo que es muy importante en un escuela que haya una línea pedagógica sino la gente no sabe hacia dónde ir y trabajan mucho y creo que tiene que haber una línea, una idea clara de lo que es la escuela y hacia dónde vamos hasta donde queremos llegar...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:3)

“Tener muy clara una línea de escuela, sobre todo la parte académica de primaria, tener una línea de escuela tener muy claros cuáles son los contenidos por curso...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:91)

“Consensuar más la línea de escuela yo considero. Tenemos que saber exactamente qué se está haciendo desde infantil para seguirlo en primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria, debería ser básico esto.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:53)

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;

“...nos hace falta consolidar lo que es la línea de la escuela y también optimizar todo lo que estamos haciendo para que saque buenos resultados o sea, es una escuela donde se trabaja mucho y creo que se trabaja bien, pero no luce lo suficiente...” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:31)

En segundo lugar se encuentra la preocupación de algunas de las familias por la situación transición educativa a la 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;

“Lo que si preocupa un poquito es por ejemplo ahora no tienen libros y cuando empiecen la ESO los tendrán ese cambio de tener seis, siete libros y no voyas a sacrificar a mi hijo o al que sigue cuando comiencen el primero de la ESO.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:74)

“Ese es otro tema a debatir que ¿por qué? yo siempre me lo he preguntado desde P3, si han hecho una comunidad de aprendizaje que a mí me encanta ¿por qué no la haces hasta cuarto de la ESO?” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:78)

Sobre esta preocupación de la transición a la ESO existen voces propositivas intentando remediar algún tipo de problema futuro a partir de incentivar un reforzamiento desde la CdA antes de dar el paso al instituto;

“...yo encuentro que un poco más de empuje les tendrían que dar, más que nada ya cuando van a dar el salto a institutos y todo esto pues yo creo que un poco más de empuje sí que les haría falta.” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:3)

Y otras voces que invitan a tener confianza del buen trabajo realizado por la escuela y su proyecto de CdA y que luego habrá tiempo para hacer los balances correspondientes una vez que egrese la primera generación formada íntegramente en el centro;

“...la gente está contenta aún no hay ningún curso que empezara aquí y haya ido a la ESO, pues no sabemos el resultado de cómo llegarán, esperemos que vaya bien, todos confiamos y ahí también puede ser un punto para poder analizar bien cómo ha funcionado y en qué se tendrá que mejorar, si falla algo esperemos que no.” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:39)

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 de centro en lo curricular, en lo económico y lo relacionado a contratación de profesores;

“Yo exigiría a la administración libertad de cátedra para cualquier escuela que quiera formarse, es decir que la escuela pueda decidir ¿qué enseña?, ¿cómo enseña? y ¿cuándo?, yo creo que es fundamental para que cada escuela tome la responsabilidad de enseñar a los niños que van en ella, mientras la responsabilidad sea para la administración y no pase por caer definitivamente en la escuela no se formarán equipos.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:105)

“A parte de los recursos tendrían que dejar que los centros pudieran ser más autónomos en todos los aspectos y la cosa mejoraría bastante. Siempre hablan de autonomía de centro, pero yo creo que la autonomía es muy relativa y que realmente los centros puedan gestionarse como ellos quieran en todos los aspectos, de profesores, de todo.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:108)

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 estudiantes con 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.

En primer lugar abordamos una dificultad puntual del ámbito pedagógico y que tiene relación con algunos roces en el trabajo interdisciplinario en esta labor de adaptaciones curriculares de estudiantes con NEE en un aula;

“...lo niños no se ven de forma parcializada, individual quiero decir y por ese trabajo con otros colegas es que a veces hay pequeños enganches y roces con la gente, depende del día [ríe] días que están muy bien y días que dices ya me quiero ir, pero bueno es así.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:52)

Una segunda dificultad y también de índole curricular es dada por otra profesora que nos expresa cierta imposibilidad para avanzar con los contenidos pedagógicos de algunas asignaturas debido al tiempo que demanda el trabajo por proyectos por ejemplo;

“...la manera de trabajar de esta escuela hace que a lo mejor te demores más de la cuenta en pasar ciertos contenidos. Yo ayer tenía un problema de matemáticas sobre un avión y nos pasamos la tarde hablando de las cajas negras de los aviones y atentados, que está bien porque eso es una riqueza, pero el problema se me quedó allí entonces lo reemprenderé y entonces a mí personalmente a veces me cuesta.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:43)

Se llega a pensar, que por el tipo de proyecto que sustenta la escuela en cuanto a poseer un currículum más abierto y flexible, puede estar ocasionando esta dificultad de avance en otros contenidos que se perciben como más básicos y necesarios que los estudiantes adquieran;

“...el tipo de proyecto también lo dificulta o sea al ser un tipo de escuela que el proyecto es más abierto, dificulta el meterte mucho en la materia entonces ¡todo es muy abierto! ¡todo es así! entonces cuesta seguir la línea exacta que a mí me gustaría...” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:57)

Existe en este discurso una proyección hacia una preocupación ya analizada, que es la necesidad de contar con una línea curricular de escuela que oriente a los profesores en el avance curricular en un curso y nivel;

“...nosotros no tenemos libros entonces depende mucho del profesor que está detrás, entonces la línea de consensuar todo lo que se va haciendo desde un aprendizaje de una lectura a un aprendizaje de una escritura, el aprendizaje de la suma, cómo se hace desde principio para yo saber si estoy en tercero por dónde coger entonces eso me gustaría, que estuviera bien claro las líneas a seguir ¡que no quiere decir que no estén! ¡están!, pero me gustaría que fueran más precisas o concisas.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:54)

“O sea profundiza mucho en un tema y en otro no, o sea no hay establecido exactamente los contenidos.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:56)

Y una tercera dificultad expresada por los actores en cuanto a la gestión administrativa, se debió al rápido crecimiento de la escuela, que obligó a ésta a acelerar procesos que quizás necesitarían un mayor tiempo para cuajar y dar frutos;

“...es una escuela que tampoco tendría que haber crecido tan rápido y por temas de faltas de espacios de plazas tuvo que crecer muy rápido y no estaba preparada y era una cosa que no era previsible...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:29)

“...si te marcas un objetivo para hacer una casa en cinco años y te vienen un permiso y te dice que en un año tienes que tenerla, seguro que no te va a salir igual, pienso que es un poco esto y la gente tampoco es consciente de eso, hay que hacer un reset y valorarlo todo, entonces se necesita su tiempo para procesar y para que poco a poco todo se vaya poniendo en su sitio...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:30)

Esta situación de crecimiento acelerado de un nivel completo cuando se inició la educación primaria sorprendió a los miembros de la comunidad en un periodo de adaptación a lo nuevo que ya significaba el proyecto de CCA y por tanto les ha costado madurar más rápidamente con los consiguientes problemas de organización que eso conlleva;

“Es que yo no lo entiendo, funcionábamos mejor cuando éramos menos que cuando somos tanto.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:102)

“Yo creo que nuestra comunidad necesitaba organizarse, ha crecido muy rápido más rápido de lo que estaba previsto que era crecer un curso cada año no cada nivel un año, hace 4 años que crecimos cuatro niveles a la vez, y eso nos hizo no sé cómo se dice en castellano truntullá nos hizo ¡fua! como un terremoto que todavía nos está ahora pasando factura es...” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:24)

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 revisar y en lo posible 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.

Los desafíos establecidos para el foco de gestión pedagógica son detallados a continuación:

Existe un desafío señalado como misión desde el propio proyecto de CdA y es el de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes en equidad y en calidad;

“...conseguir las dos cosas conseguir procurar buenos resultados y procurar que además estos buenos resultados sean para todo el mundo y haya oportunidades reales para todo el mundo no solo para las familias con mucha formación sino también para las familias con muy baja formación y con unas situaciones personales complicadas...porque al final lo que nos motiva de la escuela son los niños y niñas es así y el promover su aprendizaje y yo creo que en esta escuela pues esto es un sueño que vamos haciendo realidad.” (P 4: Entrevista Director 2. 4:22)

Se demuestra gran confianza y convicción de parte de la dirección que sí se están logrando mejores resultados de aprendizaje fruto del proyecto educativo interno de CdA;

“...el objetivo de lograr una participación real y sobretodo una igualdad de oportunidades en ese objetivo aún no estamos satisfechos no lo estamos, yo tengo la percepción, más bien constato si hubiera un colegio Lledoner que no es comunidad de aprendizaje aquí al lado con el mismo tipo de alumnado, nosotros tendríamos mejores resultados seguro eso es así.” (P 4: Entrevista Director 2. 4:33)

Para fundamentar aquella convicción que se tiene de éxito educativo se hace la comparación entre los estudiantes que han permanecido más tiempo dentro de la escuela y los que solo llegan en los últimos cursos;

“...es verdad que no todos los alumnos llegan donde queremos que lleguen y que algunos pues no aprovechan las oportunidades, entonces no podemos estar satisfechos aquí y vemos que en los resultados por ejemplo que tenemos incluso externos de sexto y tal bueno pues tenemos un margen de mejora, sabemos que los niños que hemos tenido más años están mejor, pero bueno a veces nos vienen niños por dos años y no conseguimos lo que deseáramos...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:34)

“...cuando nosotros evaluamos a los niños por ejemplo de tercero, de segundo, de primero vemos una diferencia bastante grande que sí que obedece a que son niños que hemos tenido desde P3, cuando los niños que se han marchado de sexto algunos que han estado aquí solo un año o que han estado dos, algunos han venido de fuera y incluso de lugares donde ni castellano ni catalán pues con algunos no hemos conseguido buenos resultados...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:36)

Existen familias que están preocupadas por saber si realmente sus hijos están aprendiendo lo que deben aprender e intentan tomar algunas medidas como el refuerzo extra de los aprendizajes;

“...habrá niños que les costará menos, pero encuentro que le ha faltado un poco de a lo mejor también tengo mi culpa seguro, pero ahora están dando clases particulares dos días a la semana a parte de la escuela porque hemos visto que no, que tiene un nivel bajísimo en según qué cosas sobretodo matemáticas.” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:14)

Otros exteriorizan lo importante que es el desarrollo de capacidades para enfrentarse a un mundo tan competitivo como el actual y que en cierta medida la apuesta ya está hecha por el proyecto de CdA y solo toca vivirla;

“Creo que aunque la comunidad de aprendizaje lleva años instalada, aquí es novedosa, según cómo asusta todo lo que es nuevo mueve a interrogantes y sobre todo también porque es una sociedad competitiva uno se preocupa de si tu hijo luego dentro de diez años será capaz de tener el nivel de inglés, de informática, de matemáticas y empiezas con los nervios. Hay que disfrutar lo que se tiene ahora, igual cuando pasen tres o cinco años estamos aquí o no y bueno es el presente...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:21)

Hay familias que no les parece bien que se compare al proyecto de CdA que desarrollan con otras escuelas, esto principalmente con los resultados de aprendizaje;

“Antes por ejemplo hablábamos de otras escuelas como la Pía ¡que no sé qué! ¡que tal y cual! y aquí hemos escogido un modelo y punto y lo importante es que los niños lleguen a ese nivel exigido ¿la manera?, hemos escogido ésta ¡ya está!” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:144)

“...al ser una comunidad de aprendizaje y funcionamos sin libros, pero con planes de trabajo, estoy segura que hay mucha gente que tiene muchos interrogantes de pensar si el niño está llegando al nivel que tiene que llegar, entonces cuando hay una comparativa le preguntan a tal y a cual para ver que están haciendo sus hijos, eso es caer en un error porque hay niños que están en cuarto que tienen un nivel de sexto, otros que están en quinto que están en un nivel de primero de ESO porque va mucho según la necesidad del niño, ningún niño se queda frenado en ningún momento ni se queda atrás.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:18)

Otro de los desafíos es el reclamo de mayor tiempo para que aprendan los estudiantes, establecido como muy importante para una madre de la escuela que pidió que su palabra sea escuchada y que a pesar de no ser mayoritaria representa una opinión bien fundamentada y con autoridad para pedir que no se le sigan recortando horas de clases a la escuela pública;

“...aunque sea media hora más de clases sería perfecto y estoy segura que si nos dan esta media hora muchas cosas van a mejorar. Las madres queremos esta media hora porque a lo mejor hay muchos niños que van un poco atrasados y les puede servir para entender cosas que en principio no han entendido, eso es lo único que quiero.” (P 5: Entrevista Familiar 1. 5:17)

Finalmente uno de los desafíos más esperanzadores que se tienen para el aprendizaje, tiene relación con mantener esa ilusión de los estudiantes por aprender que se refleja en su afición por ir a la escuela y pasarlo bien como sus compañeros;

“Yo solo pienso en las ganas que tienen ahora de aprender de todo y que siga adelante y no pierdan esta ilusión de buscar de aprender, esto para mí sería básico.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:64)

“Pero en el fondo no dejan de ser niños, tienen que aprender, pero no dejan de ser niños.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:160)

Los desafíos en relación a la gestión dentro de la escuela los agrupamos en relación al trabajo de las familias voluntarias y por otro lado el de mejorar el orden y gestión de 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 en temas de administración a estos actores;

“...para hacer el trabajo que nos hemos propuesto sí que depende del vocal que haya ese año para que cueste más o menos la organización, entonces existen algunas comisiones y se les hace un poco más largo todo el proceso de gestión, pero no se puede pedir más, son voluntarios.” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:20)

El desafío de mejorar el orden y gestión en la escuela es establecido por el director de la escuela en relación a que los acuerdos y toma de decisiones puedan perdurar en el tiempo y no se olviden en el camino, de esta forma se aseguraría una continuidad del trabajo;

“...a nivel de colegio crecimos tanto y tan rápido que lo que necesitábamos hacer tres años a esta parte era ordenarnos, porque estaba la cosa desordenada, me refiero a como trabajamos con los pequeños equipos, como tomamos decisiones, como esas decisiones quedan contrastadas para que no se las lleve el aire, como hacer que el colegio no se tenga que reinventar cada año...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:31)

Cabe mencionar que con pequeñas acciones se ha ido avanzando en este tema del orden, como por ejemplo con el uso del moodle interno de la escuela, que según nuestras observaciones en el campo, es utilizado por todos el profesorado, teniendo como finalidad principal subir las actas de acuerdos de reuniones de claustro como también de la principal documentación referida a los planes y proyectos que se desarrollan en la escuela;

“...yo creo que ha habido un ejercicio de ordenar y el centro está mucho más ordenado que hace tres años, lógicamente porque ahora tenemos un crecimiento menor y una posibilidad de hacerlo, entonces la primera proyección era ordenar el centro y en eso yo estoy satisfecho y algunas herramientas como por ejemplo el moodle que estuviste trasteando el otro día nos ayuda nos ayuda claramente...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:56)

En este análisis sobre la gestión pedagógica y administrativa transitamos por las preocupaciones, dificultades y desafíos que enfrenta el proyecto de escuela y sus actores que lo sustentan, y ahora es el turno propositivo de las sugerencias de mejora.

Sugerencias

Las sugerencias recogidas en voz de los propios actores, que detallaremos a continuación, atañen a la flexibilidad curricular en relación a las necesidades individuales de los estudiantes, el tema de reforzar el aprendizaje del idioma inglés, de mantener las salidas pedagógicas, de mayor tiempo para consolidar avances en la escuela y de la posibilidad de replantearse objetivos y sueños de la CdA.

La primera sugerencia es sobre la necesidad de mayor flexibilidad curricular en relación a las necesidades individuales de los estudiantes y es planteada por una familia que establece un discurso criticando que la nivelación a las necesidades de los estudiantes no se realiza adecuadamente en la escuela, incurriendo a su juicio en un fallo entre lo que promete en su proyecto educativo inclusivo y lo que realmente hacen en la práctica, generando el descontento de esta madre;

“Me gustaría que hubiera un poquito más de flexibilidad en cuanto a que se pudieran hacer más grupos según las necesidades de los niños, es decir, a los que les cuesta más puedan tener un refuerzo a la hora de trabajar, cosa que si sucede en grupos interactivos donde se trabaja en grupos más pequeños. Lo que planteo es que el niño que va súper bien de mates pueda hacer mates con el curso siguiente si está en primero pues con segundo y que hubiera un poquito más de flexibilidad en ese sentido, en teoría es una escuela que se adapta a las necesidades y al nivel de los demás.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:150)

“...el año pasado mi hija no quería venir porque me decía: ¡me aburro mucho en el cole!, hablé con la profesora y me dice. ¡es que necesita más, pero yo no le puedo darle más!, me pregunto entonces: ¿qué hago con la niña, me la quedo en casa? por eso mi pregunta de ¿eso es responsabilidad del profesor o es la escuela?...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:156)

Esta madre representa a una familia que pide una acción que ella considera legítima, pero contraria a la filosofía y metodología de CdA. Como sería la instauración de grupos flexibles.

Otras voces de padres y madres señalan que efectivamente se hace en la escuela una nivelación a las necesidades de los estudiantes, incluyendo a aquellos niños más aventajados como podemos apreciar;

“En segundo lo hacen ¡eh!, porque los que van más avanzados les ponen más nivel.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:151)

“...de las matemáticas hacen el cálculo mental tanto en sumas y restas es unos dos minutos tienen que hacer una serie de operaciones y la tutora me comentó que el niño había pasado del nivel de quinto a sexto el de sexto también lo

pulio rápido de sexto lo había pasado a primero de la ESO y mi hijo está dentro de su grupo simplemente que la hoja cambia, como el tiempo es para todos igual cada uno tiene su hoja...” (P19: Grupo de discusión familias voluntarios. 19:152)

El otro aspecto que se menciona es la dificultad que se presenta para lograr una nivelación curricular a las reales necesidades de los estudiantes por el elevado número de estudiantes, situación que puede ser todo un tema de discusión;

“Es muy complicado, estás en un aula con veinticinco niños con cada uno una necesidad diferente porque es cada uno.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:158)

Creemos que para completar mejor el panorama con respecto a este tema de la necesidad de una mayor flexibilidad curricular en relación a las necesidades individuales de los estudiantes ha faltado la voz de los profesores. El trabajar a su nivel cada estudiante es necesario y justo, pero agruparlos por niveles de aprendizaje no sería una buena práctica pedagógica ya que la lógica del trabajo en aula en una CdA es mantener siempre grupos heterogéneos y diversos.

Una segunda sugerencia que encontramos en este tema sobre la gestión pedagógica y administrativa, es la de reforzar el aprendizaje del idioma inglés el cual es visto en diferentes grados de importancia dependiendo de los actores que expresen las opiniones. Es así que la idea de reforzar y aprender en definitiva un idioma extranjero como es el inglés nacerá a partir de los sueños de las familias proyectados en el inicio de la escuela como CdA y por eso una necesidad sentida y pendiente de resolver por parte de la escuela;

“...pero sí que hay pendientes, uno de ellos sería el del idioma inglés solicitado por los padres que empezaron la escuela, para que los críos aprendieran muy bien el inglés y se están haciendo cositas, pero no se consigue todavía...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:58)

“Yo creo que algunos de los sueños se han conseguido ya, otros no han sido posibles por ejemplo estoy pensando en el sueño de muchos de la comunidad,

pero sobre todo de muchas familias del tema del inglés fue un sueño muy solicitado, pero ha sido muy complicado conseguirlo, es un tema que tenemos ahí todavía en stand by [ríe].” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:32)

También se reconoce como importante por la voz de una profesora, quien se detiene a reflexionar y cuestionar el carácter prioritario del aprendizaje del inglés, planteando que debe ser una más de las competencias a desarrollar dentro de la escuela;

“...cuando hubo el sueño del inglés yo pensaba ¡sí vale sí!, pero que los niños avancen, que los niños aprendan, que sean competentes, que tengan la ilusión, que tengan el trabajo del esfuerzo que también es muy importante del rigor...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:94)

“...cuando salió este sueño pensé ¡pues vale sí!, ya me va bien que mis niños aprendan el inglés no lo van a aprender igualmente me voy a partir de los cuernos para que aprendan inglés porque es importante para ir por el mundo, pero pensaba que había sueños más pedagógicos y no solamente meramente del idioma.” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:95)

Los padres y madres destacan el esfuerzo por tratar de implementar de mejor forma la enseñanza del inglés en la escuela;

“Que se lleva a los niños y dan clases en inglés a medio grupo y medio grupo, pero esto empieza en primaria, es una vez a la semana que tu hijo hace inglés, pero inglés ¡puro y duro!, porque ahí sí que no se habla el castellano ni el catalán así que los niños ya se lo montan para que lo entiendan a través de objetos a parte luego está el profesor de inglés.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:146)

También destacan los esfuerzos que realizan las propias familias voluntarias en tratar de implementar tertulias literarias en inglés a pesar de su baja experticia en el tema, pero que demuestran las ganas que estos tienen para que sus hijos sigan aprendiendo;

“...también supongo que tiene que ir gente con un poco de inglés porque no vas a ir y no sepas para que lo lleves mal.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:118)

“Precisamente lo que hace falta es gente con nivel, es bastante fácil que en una sola clase no se cubra ese nivel y por lo tanto se abra toda la escuela, o sea que no es mi caso, pero si yo dominara el inglés a lo mejor sería más útil que yo me fuera a hacer tertulias en inglés a sexto que no que estuviera haciendo tertulias en catalán en P5 ¿no?” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:119)

“Yo hago grupos interactivos en el curso de mi hija en catalán a veces meto la pata hasta aquí [ríen] y los niños me miran y me dicen esto no se dice así ¡río y tiro!, es un tema de querer o sea querer es poder y esto del inglés si hay que apuntarse me apunto.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:120)

Finalmente las familias insistirán en seguir luchando por cumplir el sueño del idioma inglés y es así que la AMPA de la escuela ha conseguido ganar algún proyecto y de esta manera poder tener más horas del idioma extranjero en la escuela. Para cerrar el tema del inglés una voz de una madre se levanta para sugerir implementar las clases con profesores nativos, apreciándose el gran valor que representa este tema para las familias de la escuela;

“Si es importante el inglés, pues contraten profesores nativos dispuestos a venir.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:143)

Una tercera sugerencia de mejora en cuanto a la gestión pedagógica y administrativa de la escuela es mantener las salidas pedagógicas de los diferentes niveles y cursos y en la misma proporción que años anteriores. Algunas familias, en relación a este tema, cuestionan la falta de consulta para ver de qué forma ellas pueden aportar y así evitar que por temas de dinero nadie se salga perjudicando, en especial si se trata de actividades importantes para el desarrollo educativo de sus hijos;

“...yo hablé un día con la profesora y dije ¡esto que está pasando! ¿por qué no se hace ninguna excursión ya es que no hay, pero ¿habrá alguna salida?, comentar y mirar algo más barato, pero debe haber alguna excursión como se ha hecho toda la vida. Nos podrían también comentar y pensar algo entre todos, pero que los niños tienen derecho a su excursión...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:173)

Una cuarta sugerencia para la gestión pedagógica y administrativa tiene relación con la petición de mayor tiempo para consolidar y demostrar los avances de la escuela, expresándose en opinión de un miembro activo de la AMPA que como escuela nueva tuvieron que seguir un patrón de crecimiento abrupto que no les ha permitido un replanteo de sus prioridades ni el tiempo suficiente que les permita reflexionar sobre el mejor derrotero a seguir;

“...somos bastante nuevos, el colegio es bastante nuevo y aún vamos aprendiendo en conjunto a cómo hacer las cosas...” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:36)

“...yo creo que lo que nos falta es un poco más de tiempo y acabar de consolidarnos como comunidad. El colegio tiene 7- 8 años, entonces ha ido creciendo muy rápido, en vez de ir creciendo curso a curso hubo un curso que se ampliaron tres más y cuesta mucho organizarse. Nosotros año a año vamos mejorando, igual que aprendemos cada año a cómo mejorar, siempre pudiendo replantearte cómo hacer bien las cosas y el preguntarte si vamos en buena dirección, yo creo que es lo que nos hace ir paso a paso...” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:37)

Finalmente la quinta sugerencia que proviene de la jefa de estudios y también se establece muy en relación a la solicitud de tiempo para consolidar el proyecto de escuela que comentamos anteriormente. En esta sugerencia insta la necesidad de replantearse ciertos objetivos y sueños surgidos en los inicios de la escuela;

“...yo creo que puede ser alguno se puede replantear, algunos se han replanteado ya, formaría parte del proceso de la comunidad volver a empezar un poco volver a replantear.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:33)

d) Gestión del entorno social y de la Administración Educativa

El presente tema viene a cerrar el desarrollo analítico que hemos expuesto sobre las principales características que se perciben al interior del centro educativo sobre la mejora de los procesos de gestión. 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, en eso hay cierta concordancia, pero se mencionan algunas situaciones que no son bien recibidas por algunos miembros de la CdA y que están ocasionando un deterioro progresivo en las relaciones con este ente que en principio tendría un rol fiscalizador, pero también de apoyo.

Es así, por ejemplo, que la Administración Educativa exige al PAS de la escuela que realicen labores de mantenimiento como prioridad antes que otros tipos de trabajo encomendados por las exigencias propias de la escuela que en este caso, por ser una CdA, son de atención e información a las familias de la escuela;

“...yo pertenezco al Ayuntamiento yo no pertenezco a la escuela, entonces si se rompe una cisterna y tenemos que hacer el aplicativo para que venga la brigada de mantenimiento de Granollers. Ahora lo que querían es que aprendiéramos los conserjes y la cambiáramos nosotros, y por tanto que no hiciéramos tanto trabajo de la escuela sin tener cubierto lo que es mantenimiento, solo si nos queda tiempo pues a la escuela...” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:22)

También se perciben algunas problemáticas que se relacionan con el ejercicio de la autoridad, en este caso vista como una imposición externa por parte de funcionarios de la administración que intentan imponer desde fuera sus ideas sin llegar a consensos ni diálogos con algunos miembros del equipo directivo;

“...como somos una escuela pública como el resto de escuelas del Estado nos organizan o nos intentan organizar desde la administración, desde fuera, y todas aquellas personas que tienen relación con la escuela y responsabilidades como la inspección a menudo llegan al centro con un aire de liderazgo y

superioridad y nos imponen, pero nos aportan muy poco u ofrecen muy poco y para mí eso no es liderazgo.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:5)

Algunas de estas imposiciones externas tienen relación con la presión sufrida de parte de la Administración Educativa hacia la escuela para la obtención de mejores resultados de aprendizaje, situación que ha llevado a algunos desencuentros;

“En un comienzo tuvimos apoyo de la Administración, pero ahora hay una inspectora que nos presiona por los resultados académicos de los estudiantes e intentamos explicarle qué hacemos para obtener buenos resultados, pero no quiere entender nuestro trabajo.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:60)

Miembros del equipo directivo exigen mayores apoyos por parte de la Administración Educativa, ya que fue la propia Administración la que impulsó la creación de la nueva escuela con el proyecto inclusivo de CdA, compromiso que se ha diluido con el tiempo;

“...a mí me fue a buscar el Ayuntamiento con la connivencia de la Generalitat o sea estaban de acuerdo, pero me fue a buscar el Ayuntamiento y en aquel momento me prometieron más de lo que dieron al final, pero esto ya es otra música...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:45)

“Yo creo que la administración tendría que ir de la mano del proyecto de comunidades de aprendizaje...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:43)

Cabe mencionar que hay un reconocimiento que alguna vez han tenido ayudas puntuales desde la Administración Educativa;

“...también ha habido liderazgo en algún momento del Ayuntamiento de algunas personas del Ayuntamiento y en esto hemos aunado fuerzas y nos ha ido bien...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:47)

Existe una percepción por parte de algunos miembros de la escuela un poco más crítica y habla de la escasa valoración por parte de la Administración, argumentando a su favor

el hecho del esfuerzo extra que hacen a diario por la CdA, trabajando incluso más allá de las funciones que se les exigirían en otras escuelas públicas, sentencian;

“De ellos cero aportación, cero valoración, cero reconocimiento, cero acompañamiento, yo estoy muy enfadada con la Administración Educativa.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:59)

“...todas las horas que yo invierto en reconocerles en que se sientan valorados en que se sientan acogidos en hacerles sentir que son capaces de todo, eso es mucho trabajo con los estudiantes y así obtener como resultados niños felices, motivados, aprendiendo más y mejor, a la Administración Educativa les da exactamente igual, a mí me molesta mucho porque de 24 horas que tiene el día más de 17 horas las paso dedicadas al centro. No hay mucho que hacer con la Administración.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:97)

“¿Y sabes qué pasa?, que se valen de que están en un colectivo que la gente trabaja muchísimo ¡cobre o no cobre! ¡recorten o no recorten! continuamos trabajando sin descanso.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:104)

Una fuerte crítica hacia la Administración e inspectores, tiene relación con la falta de conocimientos del proyecto de CCA y por esa razón no comprenden el funcionamiento de esta escuela argumentan algunos profesores;

“...la administración que es quien te da los recursos en teoría y quien tiene que echarle una mano, todo el mundo sabe que es una comunidad de aprendizaje pues empezando por ahí es que no todo el mundo de la administración sabe que es una comunidad de aprendizaje.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:28)

“...hemos tenido inspectores en el centro que no tenían ni idea de qué era una comunidad de aprendizaje...vamos a luchar para que esta persona entienda qué hacemos porque si no lo llevamos muy claro en muchísimas cosas ¡inspección no sabe!.... (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:29)

La voz de un voluntario miembro de la AMPA también declara su molestia contra la Administración Educativa por el escaso apoyo y los recortes económicos en que están incurriendo para dejar de contratar personal externo, situación que está dificultando

seguir adelante con alguno de los proyectos de colaboración pedagógica que estaban desarrollando los padres y madres en favor de la escuela;

“...intentar que aunque hayan dificultades a nivel de escuela porque hay menos profesorado, porque nos van poniendo cada vez más dificultades desde el departamento y desde todos lados, el que se pueda llevar a cabo el proyecto en condiciones porque nos han ido quitando gente al irnos diciendo que no se pueden contratar personal externo del centro y todas estas novedades que están haciendo nos los ponen cada vez más difícil.” (P15: Entrevista Voluntario1.rtf - 15:32)

“...actualmente no puedes pedir ayudas ni financiar proyectos ni nada porque está todo paralizado a nivel económico, nosotros por esa parte ya no podemos ayudar desde el AMPA, como se hacía antes.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:43)

Esta falta de ayuda y apoyo se está traduciendo en un sentimiento de decepción por parte de las familias y voluntarios hacia la Administración Educativa, que también repercute en la concreción de los sueños al interior de la CdA, como podemos apreciar con el tema del aprendizaje del idioma inglés;

“...se ha pedido más maestros para el inglés y se van haciendo cosas en la escuela, pero esta idea que se tenía de que todo el mundo aprendiera el idioma no se ha conseguido. Hay gente que se ha decepcionado un poco de ver que no se haya conseguido, pero es que estamos limitados desde el departamento y nos lo ponen difícil, con trabas para todo.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:59)

Finalmente existen peticiones puntuales por parte de profesores y equipo directivo a la Administración Educativa que les ayudarían a mejorar ciertos aspectos organizacionales y pedagógicos de la CdA, pero como han sido continuamente desoídos comienzan a transformarse en dificultades con las cuales tienen que lidiar la escuela en el día a día. Es así que una primera petición tiene que ver con la asignación de un código que identifique a la escuela como CdA a la hora de la postulación de los profesores que quieran trabajar en la escuela, facilitando de esta forma que sepan de antemano que

vienen a una escuela no tradicional y con un alto grado de exigencia en las labores pedagógicas con estudiantes y familias y así permitir una mejor integración a la escuela;

“...queríamos que la comunidad de aprendizaje simplemente tuviera un código y que el mismo sistema pusiera el nombre del colegio y la etiqueta de comunidad de aprendizaje, facilitando de manera que la gente que lo pida sepa donde se mete porque si no, hay gente que viene y no tiene ni idea donde viene. En las reuniones de equipos directivos de comunidades de aprendizaje ya hace muchos años que eso se va pidiendo.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:21)

Una segunda petición se relaciona con la previsión de mayores recursos humanos y económicos para implementar de mejor forma las diversas actividades de innovaciones pedagógicas que caracterizan a la CdA;

“Exigen mucho y hay pocos recursos y sobre todo pocos recursos humanos y hay niños que tienen la necesidad de tener recursos humanos y exigen mucho papel y muchas cosa, pero lo que se tiene que tener en el aula no lo puedes tener porque no hay dinero, no lo pueden hacer.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:103)

“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)

Finalmente existe una petición a modo de llamado de atención que es muy elocuente de los que sienten y piensan algunos profesores de la CdA por esta presión y escaso apoyo recibido parte de la Administración Educativa;

“Queremos estabilidad del equipo y más confianza. Lo que voy a decir ahora no es solo para el Lledoner ¡eh! es para toda la educación, menos presión del exterior y más confianza ya que estamos formados y no vamos a cometer ningún crimen. Más compartir, incluso con los de fuera, que si son ellos los que tienen la varita mágica y pueden hacer algo por ayudar pues que vengan y serán bienvenidos de que estén aquí, pero para sumar no para presionar, ni para juzgar. Es que ya llegará el día que diría, aunque estés grabando lo digo ¡a la mierda!” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:100)

Necesidad de vinculación con el medio

Destaca dentro de las primeras vinculaciones con el medio los apoyos recibidos por dos grupos de investigación pertenecientes a universidades públicas de Cataluña (Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona), en cuanto a formación en temas de CCA y colaboración específica requerida por la escuela;

“...una buena comunidad de aprendizaje empieza por una fase de sensibilización y esa fase de sensibilización la tiene que gestionar una entidad que normalmente es una Universidad entonces fui a llamar a puertas y entonces Fórum Idea, que es una de las dos grupos de investigación que hay, CREA es mucho más grande, pero Fórum Idea es quien primero nos abrió las puertas, este grupo está vinculada a la Universidad Autònoma de Barcelona y luego ya sí que tuvimos relación con el CREA también desde el primer año...”
(P 3: Entrevista Director 1. 3:8)

“...el sentimiento existe de CREA y FÒRUM quienes nos han ayudado y tienen en cuenta, sí que hay relación con el tema recursos y entonces bueno a lo mejor este año hemos hablado con ellos un par de veces y en otros cursos a estas alturas ya habíamos hablado diez veces y vernos cuatro, y este año a lo mejor menos, pero sí que hay apoyo, reconocimiento y ayuda dándonos formación ofreciéndonos lo que haya...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:65)

Otra vinculación con el medio establecida como una necesidad a seguir mejorando es poder incorporar a voluntarios del barrio que no sean familias de la escuela, teniendo más posibilidades para realizar las diferentes actividades que requieran apoyo, como las TL, los GI, salidas pedagógicas entre otras;

“Pero esto quizás es una dificultad de que sólo tenemos voluntarios que son familias, ya sean papás, mamás como mucho algún abuelo. Si pudiéramos contar con voluntarios que no fueran familias como gente del barrio de la ciudad, quizás no notaríamos tanto este desgaste porque existiría la posibilidad de rotación.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:17)

En esta búsqueda por encontrar la mejores respuestas es que existe un reconocimiento por parte del máximo representante de la escuela, expresando su juicio crítico de lo que resta por hacer en cuanto a una mejor vinculación con el medio;

“...la vocación de la escuela es trabar complicidades con entidades del barrio y ahí ya hemos dado pasos, pero todavía nos queda por avanzar.” (P 4: Entrevista Director 2. 4:41)

Repercusiones del entorno social en la escuela

Finalmente concluimos el análisis sobre la gestión del entorno social y de la Administración con el tema de la crisis económica y sus actuales repercusiones en la vida cotidiana de muchas personas al interior de 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 y que es bien descrito por el director de la CdA;

“...si nosotros hubiéramos pensado como estaría la sociedad como está ahora hace cinco años no lo creeríamos, el cata greck que ha hecho nuestro país y que está haciendo y hacia dónde vamos y eso evidentemente en la escuela se nota muchísimo...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:51)

Existe una clara preocupación por parte de muchos miembros por esta situación que comienza a afectar los ánimos de familias, profesores y directivos, ánimos negativos que pueden estar siendo traspasados sin intención a los niños y niñas de la escuela;

“...con los críos también somos un embudo de todos los conflictos que hay ahora en la sociedad y el temor de las familias de no llegar a final de mes, la falta de trabajo, hay un poco de tristeza aquí...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:34)

“...hay como un desánimo general de cansancio, te sientes poco valorado ya no tanto a nivel de la escuela sino que también te sientes poco valorado en el sentido que como todo está tan mal y nos hacen trabajar más y no tenemos

tiempo para preparar y te llevas trabajo a casa y luego tampoco hay agradecimiento y a la mínima cosita ¡crak! todo explota y explota de una manera súper exagerada...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:62)

Los costos de la crisis la comienzan a pagar los más débiles y eso se demuestra en la escuela a partir de hechos tan sensibles como la baja de asistencia al comedor y los impagos y morosidades económicas de las familias que impiden con esto que sus hijos puedan acceder a todos los materiales y salidas requeridas para su óptimo desarrollo pedagógico y también pone en la encrucijada ética al actor encargado de tomar la decisión de dejar a un niño sin una salida escolar por culpa del dinero;

“El tema del comedor ha bajado mucho hay muchos menos niños, hay menos becas, hay más niños que se quedan sin comer, sí porque no teníamos nosotros el Plan de Autonomía, el Departamento ahora mismo nos debe €15.000...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:77)

“Pero hay tres veces más de morosidad, o sea las familias no pagan, se intenta que los niños hagan prácticamente todo, pero no lo hacen porque yo si pudiera y me dejaran, es que aquí todo el mundo hacía de todo, pero tengo un cargo una responsabilidad y tenemos que hacer frente y hay veces que se le tiene que decir a un niño has ido a una salida a dos ésta si el papá no paga no puedes ir y [quiebre de voz y silencio]” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:78)

En cierto modo las familias exteriorizan un reclamo hacia la escuela por no dejarlos ser parte de la solución con el tema de la crisis y los efectos que está provocando en la escuela;

“...a las familias no se nos pregunta por donde podemos tirar, que podemos hacer para que la crisis nos afecte el mínimo posible, esto salió el día de la reunión en P5 que fue como destapar una olla de grillos [cambiando la voz] ¡a porque lo que no puede ser es que estamos en crisis y queremos continuar haciendo lo mismo que se hacía de la misma forma!, si no se puede vamos a ver qué podemos hacer...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:174)

Finalmente el efecto de la crisis económica impacta con el tema de los recortes en educación y en especial lo referente a la formación permanente que necesitan los profesores para seguir perfeccionándose profesionalmente y de esta forma contribuir a una mejor enseñanza dentro de la CdA;

“...desgraciadamente éste año de formación es nula con todo lo que ha recortado el departamento y toda la formación que recibes es porque te la estás pagando, ojalá hubiera políticas de formación como había antes...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:61)

“...este año no se ha invertido un duro en formación, este año la Generalitat nos ha dado cero, o sea se hacen las formaciones que cuestan cero...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:17)

“...este año nos han recortado ya todo el tema del plan de entorno que venían voluntarios para estar aquí los primeros días con niños nuevos y familias nuevas, este año no ha habido...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:39)

El descontento sobre la nula inversión en formación es unánime entre todos los actores profesores y miembros del equipo directivo que sienten y viven como una injusticia, ya que si quieren seguir formándose tendrá que ser en base a un costo personal que no todos están dispuestos a asumir por un tema de prioridades;

“...es que estamos en un momento que no hay recursos y muchísimas personas se lo están pasando mal, entonces tenemos que entender que es un momento de prioridades. A mí me gustaría formarme, pero necesito comer, si tengo dinero voy a comer y ya me formaré algún día y dices, pero si formarte es el futuro sin formación como vas a tener un futuro mejor.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:91)

“...el tema de la formación ha bajado mucho, la oferta que nos daban sería una formación a nivel personal dijésemos, que la tendríamos que subvencionar nosotros y no lo hemos planteado para este curso.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:16)

“!Futut! [ríe] que está mal está jodido se dice [ríe] porque antes teníamos una formación que la Generalitat nos ponía, pero en este caso actualmente la

formación se la tendría que pagar cada maestro, su formación entonces es más difícil...” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:26)

En el último apartado del análisis abordaremos más en profundidad los requerimientos y necesidades de formación permanente de todos los actores de escuela en cuanto a importancia, temas y modalidades, ya que ahora solo lo abordamos como un efecto de la crisis en los profesores.

7.3.2 Desafío de mayor participación y compromiso

Sostenibilidad para la mejora del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Desafío de mayor participación y compromiso			
	Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
	Desafío para las familias voluntarias	60	Importancia de colaborar y participar en la escuela	32
			Solicitud de mayor implicación a las familias no voluntarias	16
			Recelo por el liderazgo de familias voluntarias por parte de los profesores	12
	Desafíos para los profesionales de la educación	50	Consolidar el claustro de profesores	20
			Mantener y potenciar el Plan de Acogida y acompañamiento de nuevos profesores	15
			Cuidar la sobrecarga de trabajo y desdoblamiento de funciones y roles	15

Cuadro 21: Desafío de mayor participación y compromiso. Elaboración propia

a) Desafíos para las familias voluntarias

Importancia de colaborar y participar en la escuela

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;

“...cuando una familia entiende que si viene a colaborar a grupos interactivos está ayudando a los niños a mejorar, cuando lo entiende normalmente esa familia, a no ser que haya circunstancias ya especiales, participa y ese es el nivel de entender la participación...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:25)

“...participar no es obedecer órdenes ni acatar órdenes participar es algo más, igual es sentirse partícipe valga la redundancia parte de un proyecto y si eso lo sabemos hacer es muy probable que el nivel de participación y por tanto la comunidad educativa sea más fuerte y más rica...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:27)

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 lo que es un centro escolar sí que se mueve muchísimo voluntario exactamente no sé decir cuantos, pero es bastante número. Hay unos cuantos que están en lista, digamos que los tenemos fichados para tener la mayor capacidad y poder hacer las actividades con los críos, entonces necesitas un número determinado de gente...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:50)

“...ha de haber voluntarios para que se pueda realizar todo, desde los interactivos, tertulias, hasta llegar a las comisiones para poder organizar cosas y colaborar con la escuela en decoraciones en arreglar cosas en hacer fiestas en todo esto...” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:170)

Existe una gran cantidad de voluntarios moviéndose cotidianamente dentro de la escuela, alrededor de 80 personas. A pesar de esta extraordinaria cifra, los propios actores involucrados reclaman como desafío el incrementar ese número a modo general para lograr una mayor colaboración en la escuela;

“¿Qué falta?, más voluntariado. Siempre ha habido muchos problemas con esto, básicamente por voluntariado. Yo creo que si pudiéramos haber venido más veces a colaborar, hubiera ido todo mejor.” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:16)

“Falta mejorar el conseguir más voluntariado, no perder los ánimos en conseguir más gente y no perder la fuerza en seguir teniendo ganas de trabajar y animar a la gente a que participe.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:31)

“La participación de familias ahora es menos que antes en el tema de interactivos, de tertulias...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:3)

Se reconoce falta de gente para que participe en algunas comisiones mixtas, que no alcanzan a cubrirse en su totalidad;

“Hay comisiones que se han perdido en el camino que han desaparecido porque no ha habido gente. También yo entiendo que hay gente que trabaja y no puede seguir.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:41)

“Yo creo que lo que haría falta es más gente para poder apoyar la faena y repartirla más, sobre todo en las comisiones y así porque como el AMPA somos tres, ahora mismo cuatro, pero como están todas las comisiones llevando también toda la faena no lo notas tanto, quizás todo el trabajo que hacen las comisiones acá en otro colegio lo hace solo el AMPA por ejemplo”. (P17: Entrevista Voluntario3. 17:5)

Es necesario volver a destacar un aspecto organizativo que tiene esta AMPA comparándolo con otras escuelas públicas, ya que en la CdA los miembros de la AMPA pasan a ser uno más de los que se involucran, participan y lideran parte del proyecto de la escuela, en cambio en otras escuelas lo común es que sean los únicos líderes visibles que representan a las familias. Dicho esto es que podemos entender porque una voz

miembro de la AMPA también pide mayor adhesión para que se integren como socios a las familias de la escuela, ya que la estructura ampliada con la cual funcionan así lo requiere para desarrollar un mejor servicio;

“Faltaría más gente de socia en la AMPA por ejemplo, pero eso supongo que nos pasa en todos los sitios siempre falta más gente.” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:4)

“Al principio de curso hicimos una reunión así para dar a conocer lo que era el AMPA, en qué gastaba el dinero, cómo gestionábamos todo, se hizo una reunión para que vinieran todos, abierto a todas las familias y realmente hubo muy pocas familias que vinieron.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:16)

Producto de la baja de participación de familias que se integran como socios de la AMPA, sus integrantes han debido asumir otras funciones. Los miembros de la AMPA, a parte de sus cargos participan en comisiones mixtas y en tareas de apoyo en el aula. A partir de esta situación se entiende la voz de la auxiliar cuando señala la necesidad que se comunicaran directamente con las familias para atender a sus demandas;

“...quizás falta un poquito más que lo comunicaran encarrilaran un poquito desde el AMPA atención a las familias, veo que les falta un poquito no sé si es por tema de tiempo o algo que les podrían estar un poquito más al menos un día o dos de atención a las familias.” (P 2: Entrevista auxiliar 2. 2:24)

Existen algunas sugerencias para mejorar la participación de familias voluntarias en la escuela. Una de éstas dice relación con la posibilidad que exista una mayor rotación de los voluntarios, de forma que puedan cambiar de funciones acabado un curso académico por ejemplo;

“...falta gente para cosas más directas con los niños y tendríamos que empezar para que esto quedara cubierto ¡que a ver! no es que no esté cubierto, pero pienso que habría de haber más rotación que no siempre fuera la misma persona porque esto llega un momento que acaba cansándose de forma voluntaria y puede acabar cansando a una persona el siempre ver que es ella la misma...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:38)

“...hay gente que lleva mucho tiempo y a veces también se desanima al ver que les gustaría poder hacer un cambio o sea un cambio, quitarse el peso este de vocal por ejemplo, y en ocasiones no pueden...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:48)

“Con los años a los mejor la gente ya queda un poco cansada un poco quemada y la idea es que sí hubiera más rotación de voluntarios.”
(P19: Grupo de discusión familias-voluntarios.rtf - 19:46)

Dentro de otras propuestas alternativas se menciona la idea de contar con voluntarios externos a la escuela, es decir, no directamente familias 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, ya que casi la totalidad de voluntarios que colaboran son madres y padres;

“...las familias además de venir a hacer de voluntarias, trabajan en otras comisiones, estas familias llevan un peso muy importante y creo que es eso lo que desgasta, tal vez si los voluntarios fueran de otro tipo, fuera un tema más abierto a la ciudad quizás no se notaría tanto este desgaste.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:18)

Esta idea se refuerza cuando familias nos expresan lo difícil que se les hace colaborar por el tema del trabajo y el tiempo principalmente;

“Sí es que hay voluntariado, pero claro siempre ha habido problemas con esto porque hay mucha gente que trabaja y tenemos el tiempo justísimo y ahí es donde creo que nos ha faltado un poco más de voluntariado...” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:5)

“...según qué horario pues tampoco no va bien no son compatibles con el trabajo, cuando no he tenido nada que hacer y he tenido tiempo me he apuntado, pero ahora no puedo, no por falta de ganas sino porque me falta tiempo o los horarios no son compatibles.” (P 7: Entrevista Familiar 3. 7:21)

Destacamos que existe un reconocimiento parte de las familias hacia todos los voluntarios de la escuela, que a pesar del esfuerzo y del tiempo que significa la

implicación y participación activa en la escuela se mantienen al pie del cañón luchando por los sueños de la CdA;

“...no está pagado porque dedicar tiempo como lo invierten ellos aquí no tiene precio. No todo el mundo tiene dos horas libres para colaborar, si todo el mundo lo hiciéramos así seguro que sobrarían voluntarios.” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:9)

Solicitud de mayor implicación a las familias no voluntarias

Una primera solicitud de mayor implicación a las familias es realizada por parte los voluntarios quienes con su ejemplo activo son capaces de alzar su voz y reclamar los deberes que exige el pertenecer a esta CdA;

“...hay ocasiones en que si te falla un voluntario a lo mejor no se puede hacer la actividad y también sabe mal para los críos, pero más que nada hay un fallo cuando mucha gente nueva no acaba de implicarse en la escuela.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:57)

“...para que vaya bien una comunidad de aprendizaje, interesaría que la gente se implicara más y que creyera más en la línea pedagógica y en toda la filosofía de la escuela y nos encontramos con que hay mucha gente que viene por proximidad por facilidad y encuentran que es una buena escuela, pero su idea no es venir a participar y colaborar de la manera que se espera en una comunidad de aprendizaje.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:20)

Una segunda solicitud de implicación va acompañada con un llamado a la responsabilidad colectiva de todas las familias que pertenecen a la escuela a modo de un *mea culpa* realizado por las mismas familias;

“A mi también me mueve el hecho de intentar cambiar poco a poco lo que es la escuela tradicional, el estar por un proyecto que creo que puede ser interesante, aunque a lo mejor no está todo lo explotado que podría estar, creo que podría funcionar mucho mejor y que es responsabilidad de todos que funcione mejor e implicarnos. Es nuestra responsabilidad como familia ayudar

a que el proyecto funcione mejor.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:3)

“Que quizás algún día no puedes venir porque tienes cosas que hacer es comprensible, pero si has dicho que vas a ser colaborador debes serlo, no que hoy no puedo que mañana tengo médico lo otro, ¡no! si vas a serlo que lo seas.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:6)

Una tercera solicitud de mayor implicación a las familias es realizada por parte de los profesores, quienes hacen un llamado para que aquellas familias que lideran con más fuerza a que arrastren a las que aún no se deciden a hacerlo;

“...mientras tengamos gente que escoge la escuela como comunidad de aprendizaje que quiere que sus hijos aprendan de esta manera tienen que ejercer de líderes para comunicarse con los demás y con los demás padres y ayudar a formar lo que es la comunidad...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:112)

“...yo creo que básicamente es que los padres que sepan que vienen a este cole por comunidad que arrastren a los demás a formar parte de esa comunidad.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:113)

Estos mismos profesores señalan una realidad actual que enfrenta hoy la escuela, la falta de apoyo familiar de muchos niños. Desafío importante que debe ser asumido por las familias que no están realizando el acompañamiento que sí necesitan sus hijos;

“...a nivel de familias lo que yo me estoy dando cuenta es que, por lo menos en mi clase, no es una prioridad el colaborar en la comunidad de aprendizaje para algunos padres es una cosa de más, es decir, si me cuadra el horario con mi horario personal con el de mi hijo voy y colaboro o si no pues no.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:16)

“...para muchas familias no voluntarias no es su prioridad colaborar, no le vayas a pedir nada más allá de las cuatro y media porque para ellos la escuela acaba a las cuatro y media cuando vienen a buscar a su hijo, no les pidas ven a las nueve...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:128)

“...hay un grupo de alumnos que sus familias no acompañan como la escuela cree que debería de acompañar, y son niños que están solos y que nunca vez a sus padres o solo vienen aquí ya cuando los llamas y les dices que tal día a tal hora quiero hablar contigo y siempre será de un tema relacionado con alguna cosa que tenga que ver con el hijo, pero nunca hablar de colaboración con la escuela...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:18)

Recelo por el liderazgo de familias voluntarias por parte de los profesores

Existe una situación de complejidad en los discursos de los profesores de la escuela que critican la falta de implicación de algunas familias para con el proyecto de CdA, como pudimos apreciar en el punto anterior, pero a su vez, como analizaremos a continuación, existe un recelo por el liderazgo de ciertas familias voluntarias que no se entiende con la petición de mayor implicación que ellos mismos solicitan a estos actores.

Hablamos de una situación no resuelta en esta relación familia-escuela, y que podemos apreciar a partir de las voces de estos actores donde expresan sus aprensiones al respecto;

“...lo que pasa que el trabajar con las familias te hace estar como siempre con los ojos abiertos y muy atento, porque ellos están muy contentos de participar aquí y creo que como si nos pidieran mucho más que en otra escuela, es como si quisieran formar parte de ese liderazgo un poco, como si también tuvieran derecho a opinar sobre el trabajo educativo. A mí me encanta que la familia esté aquí, pero es difícil decir tú estás aquí trabajando para que todo vaya bien, pero tú eres familia y yo soy profesional y a veces cuesta saber dónde está esta barrera y a veces hemos tenido un bajón en este sentido que alguna familia o algún grupo de familias nos han pedido más de lo que creemos como escuela, aparte de ser comunidad, que la familia debe participar o debe exigir...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:32)

Se puede observar como existe una actitud a la defensiva, donde se intenta dejar establecido el límite entre el uno y el otro en especial en lo concerniente a llegar a entrometerse en el campo profesional de la profesora y que detenta a su vez el cargo de jefa de estudio.

Este recelo hacia el ejercicio del liderazgo de las familias fue tratada en la primera parte del estudio cuando nos referimos a la conceptualización y significados del liderazgo, donde los profesores preferían definir la implicación de las familias en la escuela como participación, pero no como un verdadero liderazgo. Bajo esos términos, podemos establecer de mejor forma en este proceso de análisis las diferencias sustantivas que hay entre una y otra conceptualización del liderazgo. Una parte esencialmente pedagógica, que es construida y liderada por el profesorado y otra parte concerniente al liderazgo de familias, que vendría a alterar de alguna forma ese orden histórico impuesto por la tradición, donde el mando es detentado exclusivamente por el profesorado, y donde los demás entes no profesionales deben acatar las decisiones;

“...yo creo que una de las cosas más importantes para mejorar, y no sé cómo hacerlo, es como hacer ver a los padres que sí que forman parte de la escuela, pero que hay decisiones que ellos no pueden o no deberían tan siquiera juzgar, en el sentido que a veces a los padres se les da tanta importancia que hay decisiones a nivel de maestros que se toman sólo por quedar bien delante de las familias y por ese bienestar de las familias a veces se pierde un poco la visión del bienestar del maestro, que al fin y al cabo es el que está más horas aquí dentro y es el que tiene que estar mejor...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:56)

“...sí que es verdad que había familias que se pensaban que era una escuela a la carta y cuando cogían las riendas y se les tenía que decir ¡hey alto! Es verdad que si contamos con la voluntad, participación y ayuda de las familias, pero tampoco es un colegio a la carta. Nosotros los escuchamos y lo podemos hablar para facilitar la participación.” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:31)

Estas contradicciones entre el pensar y el hacer dentro de la escuela, revelan situaciones aún a desaprender por parte de algunos de sus miembros, en especial si se trata de un tema tan sensible y vital para el funcionamiento y continuidad del proyecto de CdA como es la participación de todos y cada uno de sus actores, sin ningún tipo de restricciones, como si se aprecia en voz de este profesor;

“...a los padres se les mima muchísimo, pero se tiene muy claro que es una escuela y, que aunque es una comunidad de aprendizaje donde todos podemos participar, el liderazgo tiene que del profesorado, de la dirección. Los padres

¡a ver muy agradecidos a que vengan!, pero no ejercen liderazgo e intentamos que si algún padre empieza a ejercer el liderazgo, hablarlo porque el camino pedagógico es nuestro con la ayuda de los padres, pero es nuestro trabajo.”
(P13: Entrevista Profesor 3. 13:10)

Para superar esta especie de desconfianza hacia el liderazgo que pueda llegar a ejercer las familias al interior de la escuela, tanto profesores como voluntarios deberán entablar una relación de diálogo más directo. Es un desafío para las familias voluntarias, pero también para el conjunto de los actores de la escuela.

b) Desafíos para los profesionales de la educación

Consolidar el claustro de profesores

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la escuela y el proyecto de CdA, en su conjunto, es la rotación de profesores por el sistema de provisión de plazas que existe para el sistema público de educación en España, ya que al decir de los actores protagonistas no favorece la estabilidad de los equipos docentes, que es esencial en el trabajo cotidiano de la escuela;

“...una debilidad, no de las personas sino de la estructura, es que algunas personas han marchado y han marchado sin querer, porque tenemos un sistema de provisión de plazas que es el que es y que no favorece para nada la estabilidad de los equipos. Hace dos años se renovó casi la mitad del equipo de maestros, lo cual es un factor de inestabilidad permanente que nos condiciona e impide llevar a cabo nuestro proyecto. Es otro elemento de reto y dificultad que enfrentamos en la escuela...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:54)

“...es un handicap que tenemos cada año, que tiene un sistema que quiere ser objetivo, pero que dificulta la consolidación de los proyectos.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:57)

Muchas otras voces coinciden que esta rotación de profesores dificulta la consolidación del claustro, existiendo la sensación de volver a empezar cada año con el tema de los

acompañamientos e integración de los nuevos profesores al proyecto de CdA;

“Dificulta una plantilla de profesores que no es estable...” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:40)

“Cada año llegan y se van maestros, la dificultad que tenemos es volver a empezar y asentar el proyecto de CdA. Uno de los hándicap es éste y no depende de nosotros como comunidad de aprendizaje, sino que como somos una escuela pública y estamos dentro de un sistema global dependemos de tantas otras cosas que cuesta y cada año volvemos a empezar...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:11)

“Luego le digan ¡no hala fuera! uno que se ha adaptado que tal y cual o viene otro que tiene que involucrarse otra vez y es doble trabajo.” (P19: Grupo de discusión familias-voluntarios. 19:142)

Cuando la rotación de profesores ha sido menor se ha notado una mejoría y motivación en favor de consolidar equipos y hacia el propio proyecto de escuela como ellos mismos destacan;

“...hay muchos maestros nuevos que enseguida se están motivando por el proyecto, a otros les cuesta más, pero este año que son menos los nuevos, nos ha ayudado para consolidarnos, ya que hemos podido estar este primer trimestre por los nuevos que eran menos que el año pasado.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:29)

Mantener acompañamiento de nuevos profesores y potenciar Plan de Acogida

Otro de los desafíos para los profesionales de la educación que se establece como necesidad para seguir mejorando, son los procesos de integración que se realizan a los nuevos profesores. Para lograr lo anterior, los profesores asumen libremente o por encargo del Plan de Acogida el trabajo de guía de nuevo colega que empieza en la escuela;

“...por ejemplo algún profesor como el tutor de primero que lleva dos cursos, ha sido ya como un líder de su compañera que empezaba. Hemos vigilado que esto ocurra entre el profesorado, cuidado que no estén en un mismo nivel dos profesores nuevos, para que el antiguo haga de líder y acompañante del que empieza...” (P 9: Entrevista Jefa de estudios 1. 9:43)

Este acompañamiento se establece en una relación entre un profesor veterano, es decir que lleve al menos un año dentro de la CdA, y el recién llegado que necesita una orientación y toda la información que pueda recibir;

“...tiene que existir este liderazgo de traspasar la información de hacer un acompañamiento que es muy importante y tiene que estar. Normalmente se intenta que haya un tutor veterano, que lleva más tiempo en el colegio, asuma de padrino del recién llegado, pero a veces no es posible”. (P12: Entrevista Profesor 2. 12:83)

A pesar de la importancia que tiene este acompañamiento de los veteranos no siempre se puede realizar de la mejor manera ya que se requiere dedicación y tiempo que no siempre se dispone por otras labores a desarrollar por los profesores;

“Este año hemos cambiado 9 profesores, es difícil porque las personas veteranas las que podemos acoger y formar a los que llegan nuevos, nunca te cansas porque siempre es gratificante, pero todo el tiempo y energía que tú estás dedicando a formar personas nuevas no las estás dedicando a tus alumnos, a las familias que necesitan, y nos pasa que cada año destinamos una parte del curso escolar a este acompañamiento y tenemos la sensación de volver a empezar.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:68)

A pesar del trabajo y tiempo que implica este proceso de acompañamiento, existe una valoración positiva del proceso por parte de los involucrados, ya que les permite participar dentro de la escuela y conocer en profundidad el proyecto de CdA;

“...hay que hacer un trabajo para explicarle y acompañar en esto, en realidad es lo que me ha pasado que me han mandado aquí y no sabía, yo no lo he elegido, pero si tienes un buen acompañamiento puedes participar y llegar a creértelo...” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:32)

“...llegué aquí el año pasado y era la primera vez que estaba en una comunidad y yo desde el primer día me sentí súper respaldada por todo el mundo y creo que no es su obligación, pero es respeto... yo tuve muchísima suerte del paralelo que me tocó, quien cada día me preguntaba ¿ya entiendes qué es comunidad de aprendizaje?, con bromas ¿cómo llevas el proyecto? ¡eh!, ¡que no te preocupes que es normal que no entiendas nada ahora!, pero en ese sentido es también tener suerte de los que te rodean que estén por tí y te pregunten, si no llega a ser así en mi caso yo al día de hoy aún no tengo ni idea que es comunidad de aprendizaje, es importante que te ayuden.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:46)

La escuela ha prodigado que estas experiencias de acompañamiento sean desarrolladas sistemáticamente a partir de un Plan de Acogida, que permite una integración a la escuela mucho más efectiva y rápida, facilitando una mejor inducción a una metodología de trabajo colaborativa e inclusiva y a un proyecto de CCA que en su mayoría ignoran. Este Plan de Acogida, es descrito de la siguiente forma por el director de la escuela;

“...lo que sí que tenemos es un plan de acogida, que es crucial porque para que haya una comunidad de aprendizaje el 90% de todos los maestros tiene que estar de acuerdo, eso está en las bases de las comunidades y cuando llega gente nueva, hay que poder acogerlos muy bien y explicarles muy bien el proyecto porque si no, no pueden compartir...” (P 3: Entrevista Director 1. 3:56)

“...cada año hay que esforzarse mucho y esmerarse mucho y mejorar el tema de la acogida porque es el único instrumento que tenemos para poderles explicar a los nuevos profesores que es lo que hacemos y de esta forma poderles acoger emocionalmente para que se sientan parte del equipo.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:60)

Como hemos podido apreciar, el Plan de Acogida es el elemento a potenciar para facilitar la mejor integración de los nuevos docentes, que seguirán llegando a la escuela, hasta que se logre el anhelo de muchos de sus integrantes de conformar un claustro permanente y formado al 100% en la dinámica de CCA.

Cuidar la sobrecarga de trabajo

Para favorecer una mayor sostenibilidad del 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. Se reconoce por ejemplo la complejidad de muchas de las tareas que desarrolla el equipo directivo de la escuela, que debe desdoblar funciones;

“...aquí se va siempre agobiado y faltan horas para atender mejor, necesitamos a alguien más fijo en la dirección, que no tuvieran horas de clases y que se dedicara más a dirigir, porque a veces necesitamos una resolución que tiene que hacer alguien del equipo directivo, pero no lo tenemos porque están dando clases o está en reuniones...” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:30)

“Lo que pasa con el equipo directivo es que es complicado estar en diez mil sitios a tiempo y además ser tutor y dirigir la escuela...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:11)

Un integrante del propio equipo directivo reconoce este hecho de realizar muchos desdoblamientos de funciones y roles, como parte de su trabajo cotidiano;

“...yo soy secretaria del equipo directivo eso es una parte, pero yo hago más cosas en el colegio y me toca acompañar a los maestros, asesorarles, me toca hablar con las familias de niños que tienen dificultades que no siempre están contentas que no siempre están de acuerdo...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:27)

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;

“...esta comunidad y todas las comunidades de aprendizaje necesitan de personas que sean líderes y que estén muy implicadas y quizás una debilidad de estos líderes sería el cansancio, la implicación que pide trabajar en una comunidad de aprendizaje es muchísima es casi al 100% y a lo mejor pude

pasar que una debilidad sea el cansancio producto de esta gran implicación...”
(P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:5)

“...cuando llegas al Lledoner hay quince días que tienes que llorar [ríe] y todas mis compañeras han llorado, yo también lloré en su momento, porque es mucha información, mucha implicación, a veces piensas que no sé si el trabajo que estás haciendo es tan palpable para todas las familias o para el resto de la comunidad.” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:50)

Incluso se llega a hablar de un alto nivel de ansiedad a los cuales se ven enfrentados algunos miembros del profesorado por este requerimiento de implicación permanente;

“...pero esa misma razón que me hace permanecer es la misma razón por la que a veces me iría, en el sentido que justamente eso hace que tengas un trabajo brutal y un nivel de ansiedad súper gigante...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:51)

“¿Debilidades? que a veces nos lo cogemos tan personal que acabamos sufriendo, pero lo acabamos sufriendo nosotros en nuestra carne, los compañeros o equipo directivo yo creo que no lo perciben. Muchas veces todo este trabajo no acaba de verse, pero yo creo que lo sufres tú mismo y tu familia por esta súper dedicación a la escuela...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:56)

Los propios actores señalan caminos a seguir para superar esta situación de sobrecarga de trabajo. Destacan valores como el seguir creyendo en el proyecto y el mantener la esperanza para alcanzar sus objetivos;

“...si no lo creemos nosotros no podremos llevar a cabo el proyecto y luego está el ilusionarse y motivarse día a día, son ejes básicos para cualquier trabajo: ir hacia adelante, el creérselo, el ilusionarse y el motivarse.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:109)

“...no perder la esperanza y las ganas de llevarlo a cabo y de continuar con la comunidad y con todos los proyectos que tenemos y reinventarnos poquito a poco porque ya te digo se está poniendo difícil. Ves que el equipo directivo, los profesores y las familias que ya están implicadas tienen ganas, porque lo vemos muy bonito todo lo que se está haciendo.” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:33)

“...yo creo que es una de las cosas que necesita la comunidad de aprendizaje y es muy utópico lo que te diré ahora, pero necesita ilusión si el día que se acabe la ilusión el proyecto se acaba seguro”. (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:70)

Para finalizar, con los desafíos provenientes desde las voces de los profesionales de la educación, hacemos mención a la idea de un tiempo para la reflexionar todos estos cambios que se van produciendo en la escuela. Este tiempo para la reflexión se utilizaría para debatir y llegar a consensos tanto a nivel de grupo como a nivel individual y que serviría para pensar en los aprendizajes que se van obteniendo a lo largo del trabajo cotidiano en la CdA;

“...no tengo tiempo luego suficiente para decir ¿que he aprendido hoy?”
(P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo.14:51)

“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)

7.3.3 Desafío de formación permanente en el centro

Para concluir el análisis sobre la sostenibilidad para la mejora del proyecto educativo de CdA, se hace preciso referirnos a los requerimientos de formación permanente, toda vez que se han transformado en una necesidad de los miembros de la escuela producto de los recortes sufridos en los últimos años a causa de la crisis económica.

En voz de los actores podemos establecer dos temas a desarrollar en el análisis, por un lado la importancia y focalización de la formación y por el otro los temas y modalidades prioritarias de la misma.

Desafío de formación permanente en el centro				
Sostenibilidad para la mejora del proyecto educativo de Comunidad de Aprendizaje	Subcategorías	Nº US	Indicadores	Nº US
	Importancia y focalización de la formación	25	Valoración de la formación como beneficio de la comunidad	9
			Focalización para los recién llegados	5
			Focalización en los que ejercen un rol de liderazgo en la escuela	6
			Focalización en los profesores	5
	Temas y modalidades de formación prioritarias	32	Temas de gestión y liderazgo	8
			Tema de trabajo en equipo	2
			Tema de comunidad de aprendizaje	3
			Tema del idioma Inglés	3
			Tema de atención al público	2
Modalidad de formación de asesoramiento en el centro			10	
Modalidad de formación entre padres			2	
Modalidad de formación de charlas			2	

Cuadro 22: Desafío de formación permanente en el centro. Elaboración propia

a) Importancia y focalización de la formación permanente en el centro

Valoración de la formación como beneficio de la comunidad

Es necesario destacar en primer lugar que la formación 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 es circunscripta al profesorado. En el caso del CEIP Lledoner encontramos que los procesos formación repercuten en el directo beneficio de todos sus miembros, tanto de profesores, PAS, 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, por lo tanto pienso que la formación es necesaria para todos...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:34)

“...un padre que se lance a hacer inglés para mí es muy importante, porque seguramente que a su hijo le podrá aportar muchas cosas o una profesora que vaya a ser un postgrado o el equipo de profesorado que haga un curso de x tema, pienso que también es muy importante porque también nos beneficia.” (P8: Entrevista Familiar 4. 8:35)

Existe un alto interés en formarse y tener capital humano preparado en la escuela que redundará en la mejora del proyecto educativo;

“...con todo el personal que ha habido y que se ha movido en el colegio hay gente que te da mil vueltas en cursos en formación en máster en todo porque la gente tiene mucho interés en esto en perfeccionarse...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:62)

“Faltaría formación, a mí al menos me falta y me gustaría.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:31)

Existe también una valoración de la formación previa que tienen algunos voluntarios y que puede ser mejor aprovechado en beneficio de la escuela;

“Pues en sí todos estamos básicamente preparados, los de la comisión de informática porque a todos les gusta la informática o trabajan en ello y están preparadísimos para eso, los que no están tan preparados están haciendo trabajos manuales y preparando salidas, quiero decir que todos están preparados para lo que han decidido hacer dentro de la comunidad.” (P17: Entrevista Voluntario3. 17:15)

Es reconocida como una debilidad para determinados temas que con una buena formación se podrían remediar;

“...este tiempo de cultura de más rigor de más formación yo creo que también es una debilidad que tenemos deberíamos remediar. El curso pasado nos hicieron una formación en coaching en el equipo de coordinación y nos ayudó, nos ayudó bastante.” (P 4: Entrevista Director 2. 4:39)

Finalmente se valora la formación como un elemento, junto al liderazgo, que le puede dar sostenibilidad al proyecto de escuela;

“...hay muchísimas personas que pueden ejercer ese liderazgo desde muchos perfiles, muchos perfiles culturales, muchos perfiles económicos, no tiene que haber un perfil, yo creo que si logramos esto en definitiva eso es formación de familiares, y es formación de maestros, y es formación de alumnos, yo creo que es quizás el aspecto más clave para que podamos mejorar...” (P4: Entrevista Director 2. 4:45)

Focalización de la formación para los recién llegados

Para una mejor integración al proyecto interno de escuela de todos los actores y así asegurar una mejor y mayor colaboración y participación existe la coincidencia de la importancia de focalizar parte de la formación permanente en los recién llegados;

“...es bueno tener una visión hacia afuera también y ver qué es lo que está pasando porque los alumnos y las familias que tenemos dentro vienen de fuera todos y cada uno aportará aquí todo lo bueno y todo lo malo que quiera o que pueda y yo implementaría una formación condición sine quanon ¡sí o sí

formación! no opcional...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:92)

“... ¿qué van a entrar padres en mi clase? ¿qué va a estar un compañero conmigo durante una hora dando clases de matemáticas? y se lo pasan mal y para mí estas personas necesitan formación...” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:89)

“...una formación inicial como mínimo para tener una idea por si algún día te lo planteas o por si algún día surge como a mí me paso que surgió de la noche a la mañana, y luego por muy buena voluntad que tengas es importante tener ganas de hacer las cosas bien, pero es que hay veces que se necesita más formación.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:14)

Focalización en los que ejercen un rol de liderazgo en la escuela

Tanto el director como la jefa de estudios entregan sus apreciaciones a favor de focalizar la formación en temas de gestión y liderazgo en aquellas personas que ejercen un rol dentro de la escuela o que podrían ejercerlo a corto plazo;

“Yo creo que ahora mismo los que necesitamos mayor formación en gestión y liderazgo son los que o estamos ejerciéndolo o podríamos ejercerlo, en primer lugar una parte significativa del proceso dado que por motivos profesionales deberían ejercer un liderazgo y en segundo lugar por algunas familias interesadas que pueden ejercerlo y que suman muchos esfuerzos y que es verdad que si tuviéramos mejor formación seguramente seríamos más eficientes y podríamos tirar adelante mejor los proyectos que tenemos entre manos...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:13)

“...todo el mundo necesita formación, yo misma necesitaría. Creo que es muy importante cuando te pones a dirigir un grupo de gente, una macro escuela como esta, que te des cuenta de las necesidades que tienes para gestionarla y relacionarte con la gente y creo que es muy importante...” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:11)

Los motivos que se esgrimen para focalizarlo en actores con un rol dentro de la escuela, es que primero se les presupone un ejercicio del liderazgo y luego la necesidad de ser

mas eficientes en las formas de gestionar el centro en todos sus aspectos, como ya hemos analizado al inicio del tema sobre los desafíos para la sostenibilidad (gestión de la comunicación y emociones, gestión pedagógica y administrativa y gestión del entorno social y de la Administración Educativa). El director realiza un matiz más del asunto, hablando de la focalización en un núcleo específico, quienes poseerían mayores habilidades o motivaciones para formarse en temas de gestión y liderazgo;

“...tendríamos que ser un núcleo no todo el mundo porque no todo el mundo ni en su trayectoria vital ni incluso a veces en su todo el mundo puede mucha gente puede liderar eso está clarísimo, pero bueno todo el mundo a veces hay un tema de voluntad también un tema de habilidades...” (P4: Entrevista Director 2. 4:40)

Por su parte la voz de un profesor y de un voluntario se expresan a favor de centrar este tipo de formación en el equipo directivo que les permita ser mejores gestores dentro de la escuela;

“...yo creo que a nivel de dirección, no dirección sino equipo directivo sí falta saber un poco como gestionarlo a veces o quizás sí que se hace al inicio y luego se va desgastando...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:42)

“Yo creo que es fundamental que el director y el equipo directivo, aparte de ser maestros o profesores y tengan la carrera, tienen que tener como mínimo más conocimientos sobre gestión económica de un colegio y una preparación en gestión de un grupo de gente, tienen que saber administrar una empresa.” (P16: Entrevista Voluntario2. 16:34)

Esta focalización de la formación en el equipo directivo se relaciona con la idea que aquellos que dirigen deban necesariamente poseer mayores conocimientos en gestión y administración, situación que en nuestro caso se transforma en una necesidad sentida por los mismos actores que sienten requerir mayor tipo de formación.

Focalización en los profesores

Una formación permanente del profesorado específicamente en temas de gestión y liderazgo en primer lugar es asumida de forma localizada, es decir no para todos sino en aquellos que tienen permanencia definitiva en el centro como funcionarios y que posean algún rol dirigiendo;

“...si tuviéramos que localizar sectores diría el sector de profesorado, más aquel que tiene una estabilidad en el centro, es decir los funcionarios de carrera que tenemos definitivos en el centro...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:14)

“Los coordinadores yo creo que necesitan más formación.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:40)

“¿Qué miembros necesitan más formación? Creo que algún tutor y algún especialista, maestros en general...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:58)

También y en un segundo plano las voces de las familias mencionan al profesorado en general, pero no en la relación con la gestión y el liderazgo sino más bien con su rol de educador dentro del aula;

“Bueno está claro que el profesorado que al fin de cuentas es el monitor que lleva al aula al alumno.” (P 6: Entrevista Familiar 2. 6:12)

“A parte de dirección supongo que los educadores, los maestros en este caso o la gente que está en contacto con los críos.” (P7: Entrevista Familiar 3. 7:8)

b) Temas y modalidades de formación prioritarias

En actas de reuniones de claustro hemos podido encontrar información valiosa sobre temas prioritarios de formación para contrastarla con la surgida en las entrevistas en profundidad y grupos de discusión. En un acta de reunión de claustro de la escuela

Lledoner fechada el 25 de mayo de 2011 (ver anexo 3.5 digitalizado en CD), dirigida por el equipo directivo y con la presencia de 23 profesores, figura como segundo punto del día el Plan de Formación de Zona (PFZ). Cada profesor debió de mencionar temas prioritarios de formación para luego acordar y demandar un par de ellos al PFZ. Estos fueron todos los temas nombrados por los profesores:

Formación de proyectos/ dinámicas de grupo/ formación en idioma inglés/ lengua inglesa aplicada a otras áreas/ trabajo por ambientes/ ¿cómo trabajar la lectoescritura y las matemáticas?/ ¿cómo trabajar la creatividad y las artes plásticas/ ¿cómo trabajar en el patio de la escuela?/ ¿cómo trabajar el conflicto en el aula/¿cómo trabajar la TAC y las nuevas tecnologías/ ¿cómo trabajar sin libros y documentación/ ¿cómo construir una línea de escuela/ formación en organización de la escuela/ para maestros nuevos ¿qué es una CdA? y atención a la diversidad/ acompañamiento de temas de CdA/ educación emocional/ gestión de las emociones y de conflictos.

El balance final de temas mas mencionados concluyó en que demandaran como escuela una formación sobre trabajo por proyectos y otra sobre resolución de conflictos. Cabe mencionar que los otros dos temas mencionados serían las nuevas tecnologías y la atención a la diversidad, pero no fueron enviados al PFZ como necesidad. Por su parte los temas más recurrentes que obtuvimos desde las entrevistas y grupos de discusión fueron: gestión y liderazgo/ metodología de comunidades de aprendizaje/ idioma inglés/ trabajo en equipo/ atención al público/ trabajo de aula/ comportamiento en la escuela.

Es necesario mencionar que el tema en sí mismo de la formación permanente no aparece con la misma fuerza que los otros desafíos descritos anteriormente, pero ya se ha destacado que sí es importantes de poder recuperar una vez que se aumenten los presupuestos en este ítem por parte de la Administración Educativa. A continuación detallamos las voces que hablan de estos temas de formación a desarrollar por la escuela:

Temas de gestión y liderazgo

Es interesante el reconocimiento que hacen los actores sobre la escasa formación inicial que reciben en la universidades sobre gestión y liderazgo y que posteriormente repercute en las practica cotidianas en la escuela donde se sienten carentes en este aspecto;

“Aquí en la comunidad es un tema que sí que se habla más, pero sigue siendo complicado y que los maestros no acabamos de estar formados del todo en el liderazgo, es algo que sí te lo nombran en las universidades, pero luego no entras en la profundidad...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:6)

“...pasa que cuando estudias la carrera en la universidad no hay ninguna asignatura que hable del liderazgo porque te enseñan “a estar con los niños a trabajar desde el aula”, pero nunca se habla de la gestión o de la dirección, y sí sería muy interesante también que tuviera esta asignatura optativa.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:12)

“Yo pienso que nunca está de más esta formación, que a cualquier persona le vendría bien trabajar temas de gestión y liderazgo...” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:21)

Desde las familias voluntarias también se expresa la necesidad de contar con una formación de este tipo para un mejor desenvolvimiento dentro de su ámbito de competencia;

“...la FAPAC hace cursos de gestión para poder llevar todo lo de las buenas gestiones necesarias del AMPA...sí que en ocasiones necesitaremos que se nos oriente para poder hacer mejor las cosas y si hubiesen proyectos podríamos hacer mejor todo lo que es la gestión de las cuentas, nosotros nos hemos metido y tampoco bien sabes de cómo gestionarlo, pero vamos haciendo como podemos...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:53)

Tema de comunidad de aprendizaje

Se menciona como una necesidad en sí misma el continuar formándose en temas de CCA y en metodologías y estrategias específicas;

“...creemos que tanto la formación más científica en comunidades de aprendizaje, que es una formación que tenemos que continuar haciendo, como la formación en estrategias, en sistemas, en planificaciones estratégicas, en todo eso yo creo son asuntos modalidades que al final convergen en algo positivo que necesitaríamos a nivel formativo como escuela.” (P 4: Entrevista Director 2. 4:19)

“De una forma constante necesitamos formar en las actividades propias de comunidades de aprendizaje, grupos interactivos y las tertulias dialógicas también.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:40)

“Sí formación propia de comunidad, pero no tanto enfocada al liderazgo, sino para entender ¿cuál es el sentido de una comunidad de aprendizaje? ¿qué implica? y ¿hacia dónde vamos? ¿porque creemos en esto y trabajamos en ello?, ya que si no lo entiendes es fácil desviarte.” (P14: Entrevista Secretaria del Equipo directivo. 14:41)

Tema de trabajo en equipo

La voz de este actor se inclina a pensar sobre la necesidad de formación en trabajo en equipo como factor para hacer corresponsables a todos de llevar el proyecto adelante;

“Yo creo que la necesidad estaría de formarnos en el trabajo en equipo en el trabajar conjuntamente para que nada o todo dependa de uno o unos cuantos ...entonces el error está en formar líderes, mi opinión, si tú formas líderes únicas personas estás ahí con una persona y estás fomentando que sea una persona la que tire del carro.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:67)

Además se menciona que el trabajo en equipo que se realiza con los estudiantes a nivel de clase debe verse reflejado entre los propios profesores que en este caso sí que es reconocido como líder;

“...si estás intentando que los niños lleguen a consenso, que cooperen y que trabajen en equipo yo creo que los adultos perfectamente debemos trabajar así, porque es que si no si llega a faltar el líder aquí se desmonta todo, entonces por eso la importancia, ya que si lo trabajas con los niños es porque creemos realmente cómo se debe trabajar lo mismo para los adultos.” (P18: Grupo de discusión de profesores. 18:69)

Tema del idioma inglés

Exclusivamente el tema del idioma inglés es solicitado por las voces de las familias y voluntarios para quienes representa una demanda sentida desde el inicio de la CdA;

“...el año pasado nos concedieron una formación del inglés y se harán unos talleres de inglés para las familias...” P15: Entrevista Voluntario1. 15:45)

“...nosotros como AMPA lo que hemos querido es hacer formación para los padres, ahora por ejemplo también es lo del proyecto del inglés y habrá formación para padres y críos en inglés. Tenemos que acabar de concretar, pero se van haciendo cositas y desde el AMPA se gestionan...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:54)

Tema de atención al público

La voz del PAS establece sus prioridades de atención al público como fundamental dentro de sus labores en la escuela;

“...el año anterior sí que nos dieron formación porque todo el mundo no interpreta que es ser conserje y en que consiste tu labor y lo importante que es, ya que son la primera cara al público que para mí eso es súper importante aunque mantenimiento de Granollers me haya dicho que todo esto es lo primero. Pero para mí lo primero es la atención al público...” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:10)

“...entonces la atención a los papás y a todo el mundo de fuera para mí es primordial, atender el teléfono, la puerta y a las familias pasa por delante de todo...” (P 1: Entrevista auxiliar 1. 1:27)

Una vez expresados todos los temas posibles de formación y prioritarios para sus actores, es necesario analizar cuales son las principales modalidades de formación que reclaman para la escuela. La modalidad con mayor aceptación y requerida por la gran mayoría de actores es el asesoramiento en el centro. Es así que los profesores se inclinan por esta modalidad, pero explicando que esa formación debe ser asesorada por alguien externo para que sea más creíble;

“...dentro de la escuela que pudiésemos trabajar entre nosotros estaría súper bien, pero siempre que viniese algún profesional de fuera porque eso de que nosotros nos lo hagamos a veces se pierde un poco...el hecho que entre iguales se haga este tipo de formaciones no sé hasta que punto se pierde la credibilidad o se pierde todo lo que podrías aprovechar de esa formación...” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:49)

“Asesoramiento ¡sí sí! asesoramiento de claustros de tú hacer tu proyecto de lo que te interesa en formarte y luego que hubiera el acompañamiento de la persona.” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:64)

Para lograr un buen asesoramiento en el centro se requieren diversas estrategias entre las que destacan los cursos y el coaching;

“...algún año lo que habíamos hecho era un trabajo de cohesión de grupo que era una formación que duró todo el curso, creo que nos fue bien pienso que la modalidad sería un curso de asesoramiento en el centro, el año pasado también como equipo de coordinación o sea ampliado, hicimos unas sesiones de coaching también nos fue muy bien para fortalecer, para clarificar.” (P10: Entrevista Jefa de estudios 2. 10:15)

“...queríamos hacer una formación concreta en un tipo de trabajo en una metodología, pero queríamos extender el tema del coaching en el equipo en el equipo ya más extenso en el claustro en primer lugar, pero ahora mismo esto está parado aunque es un tema importante...” (P 4: Entrevista Director 2. 4:42)

“...hay quien lo da por hecho y yo creo que en asesoramiento en cursos de formación en que la gente lo pueda vivir más, no solamente producir, generar, documentar, también la parte de sentarse con los compañeros y vamos a reflexionar...” (P12: Entrevista Profesor 2. 12:17)

Como podemos observar el asesoramiento en el centro tiene la ventaja de poder establecer cambios desde dentro y más profundos y con una mayor participación reflexiva de los actores, de allí su preferencia por los profesores. La queja actual es que no están dadas las condiciones para seguir formándose y menos al coste del tiempo y dedicación de los propios actores, por lo que es una situación momentáneamente detenida;

“...ahora esta formación en centro quien la quisiera hacer tendría que salir alguien del mismo centro para que se pudiera hacer, porque la escuela no puede pagar nada entonces bueno, tipo ¡puf! para nosotros cuanta más información y menos tiempo mejor, pero no sé no sé cuál sería el mejor.” (P13: Entrevista Profesor 3. 13:50)

La otra modalidad de formación mencionada es la formación entre padres que responde a la lógica del acompañamiento y colaboración entre voluntarios y la destacamos como una formación entre iguales;

“...animar mucho a la gente a que venga y hacer este tipo de formación que no hace falta gente que sea gente con ninguna titulación pienso que todo el mundo aprende de todo el mundo, incluso aprendemos de los niños quien tiene ganas de aprender, aprende de todo el mundo entonces sí formación para personas que realmente lo necesiten y que luego nos puedan aportar muchas cosas...” (P 8: Entrevista Familiar 4. 8:39)

Finalmente la modalidad más utilizada en la formación de padres son las charlas y que por lo general son conversaciones con especialistas sobre temas que tienen que ver con los propios niños y su aprendizaje;

“...comentamos que una de nuestras ideas era dar formación, que los padres que tuvieran interés en algún tema que nos explicaran e intentaríamos buscar algún formador o alguna persona que viniera a dar alguna charla y por

ejemplo dentro del mes que viene vendrán a hacer una formación sobre los juguetes y los juegos a nivel más práctico...la idea es ir haciendo varios charlas a lo largo del curso...” (P15: Entrevista Voluntario1. 15:17)

A modo de cierre del tema de formación permanente en la escuela podemos destacar que a pesar de existir muchas trabas mencionadas por el conjunto de profesionales de la educación para seguir formándose, las familias y voluntarios muestran un poco la luz en este derrotero un tanto oscuro. Quedémonos con la idea esperanzadora de Freire donde *“todo el mundo aprende de todo el mundo”* que nos recuerda lo importante que es confiar en las capacidades del otro y así seguir creyendo en que la mejora es posible.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES DE LA INVESTIGACIÓN

8.1 CONCLUSIONES

A partir de nuestro objetivo general de la investigación; *Comprender el ejercicio del liderazgo pedagógico al interior de un centro de educación infantil y primaria pública española que desarrolla un proyecto educativo de comunidad de aprendizaje*. Podemos establecer que la mejor forma de explicar las evidencias cualitativas recogidas desde las entrevistas en profundidad, grupos de discusión y revisión documental, es responder a las preguntas de investigación que configuramos como hoja de ruta al inicio del proceso de tesis.

Desarrollo del liderazgo pedagógico

Objetivo Específico 1:

Conocer y comprender los significados y valoraciones que los diferentes actores (PAS, equipo directivo, profesores, familias y voluntarios) le atribuyen al liderazgo pedagógico dentro de su escuela.

Preguntas de investigación objetivo 1:

- ¿Qué percepciones y significados le atribuye el PAS, profesores, familias voluntarias y los miembros del equipo directivo al concepto de liderazgo pedagógico?
- ¿Qué valoración se realizan sobre el liderazgo?

Primer resultado

El ejercicio del liderazgo pedagógico dentro de esta CdA 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 es comprendido a partir de un guiar consensuado hacia unos objetivos claros, que en nuestro estudio de casos dice relación directa con el proyecto de CdA, que se sitúa como el principal referente desde donde se organiza la escuela.

Esta evidencia empírica extraída desde el campo de estudio, se armoniza con la declaración de principios que realizan los miembros de la CdA dentro de la revisión del PEC correspondiente al año 2008 como podemos apreciar;

“Esforç per deixar ben explicitats i clars els objectius que ens proposem assolir: L'educació es planifica per a tota la col·lectivitat, s'estableixen unes finalitats clares, expressades i compartides per a tothom, i estan orientades cap a l'escola que volem aconseguir.” (PEC, 2008)

La definición que hacen los actores participantes cuando definen el liderazgo pedagógico, está en relación al planteamiento que hace Bolívar (2012) que lo define como un grupo de sujetos que aprenden y trabajan juntos dentro de una CPA con un sentido de propósito compartido, aceptando la responsabilidad de mejorar los aprendizajes.

Este liderazgo pedagógico para algunos actores, es lo mismo que hablar de liderazgo docente, y es así por la funciones de acompañamiento que realizan los profesores a otros colegas cuando ingresan a la escuela, donde la veteranía se destaca como condición importante de este liderazgo. También, aunque en menor medida, se reconoce este liderazgo docente centrado en el aula con estudiantes y familias voluntarias a las que es necesario orientarlas en las actividades de colaboración en Grupos Interactivos y Tertulias Literarias principalmente.

Segundo resultado

Los actores prefieren conceptualizar el liderazgo escolar que se desarrolla al interior de la CdA como liderazgo compartido.

La otra conceptualización que surge con fuerza de la voz de los actores protagonistas es el liderazgo compartido. Éste es entendido del punto de vista de la repartición de responsabilidades entre todos 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 esta CdA, es valorado por la posibilidad que entrega a los diferentes actores de ofrecerse a liderar y para ello se configura una compleja estructura para gestionar estas inquietudes colaborativas. Este hecho también es relevado como una actuación a seguir dentro del decálogo elaborado en el PEC 2008, donde se expresa esta voluntad por consolidar un liderazgo compartido, a partir de la creación de un amplia estructura de funcionamiento;

“Lideratge escolar compartit: Es pot aconseguir creant comissions de treball (pedagògica, testes, econòmica, projectes...) i una comissió gestora per coordinar tot el procés.” (PEC, 2008)

A continuación, presentamos en detalle esta estructura de funcionamiento de la escuela que en palabras de los actores posibilita la asunción de nuevos liderazgos más allá del simple rol establecido.

Grupo de liderazgo	Funciones y atribuciones	Pormenores
Claustro de profesores	<ul style="list-style-type: none"> -Lo conforman la totalidad de profesionales de la educación que laboran en la comunidad. -Gestionan los aspectos pedagógicos de la escuela. -Se reúnen con cierta periodicidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -El equipo directivo preside y dirige el claustro. -Se critica por parte de los propios profesores la falta de participación activa dentro del claustro. -Los más veteranos son los que toman la palabra general.
Profesores	<ul style="list-style-type: none"> -Encargados y referentes de cada clase. -Sus funciones son variadas y combinan la gestión del aula con la gestión de la escuela y el trabajo directo con las familias voluntarias y colegas para coordinar actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Son multitareas, destacando entre ellas: Preparación material de clase, asistencia a reuniones de claustro, de comisiones, de coordinación de tutores, si corresponde; de atender a familias, acompañamiento de nuevos profesores.
Junta de la AMPA	<ul style="list-style-type: none"> -Integrada por representantes de las familias elegidas en votación democrática. -Gestionan y solicitan ayudas económicas para desarrollar proyectos. -Gestionan las diferentes comisiones mixtas. -Gestionan las actividades extraescolares. -Gestionan la formación permanente de las familias. -Sirven de enlace de las familias con los maestros y equipo directivo 	<ul style="list-style-type: none"> -Tiene 3 integrantes actualmente. -Ellos a sí mismo no se consideran líderes. -Sus roles los identifican ante el equipo directivo como los líderes de las familias. -Los profesores destacan su participación e implicación, aunque no se les reconoce el estatus de líderes pedagógicos.

Continuación...

Grupo de liderazgo	Funciones y atribuciones	Pormenores
Asamblea de la AMPA y familiares	<ul style="list-style-type: none"> -Convocada por la Junta de la AMPA una vez al año, y en ocasiones extraordinarias. -Se discuten temas para mejorar el proyecto de CdA. -Abierta a socios de la AMPA y familias. -Sin carácter resolutivo, más bien propositivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Baja convocatoria y participación. -Sin carácter resolutivo. -Se cuestiona su utilidad por parte de las propias familias.
Administración Educativa	<ul style="list-style-type: none"> -Rol indirecto de liderazgo a partir de sus funciones de inspección, fiscalización y de gestión según el Decreto 102/2010 de 3 de Agosto de Autonomía de Centros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sus fiscalizaciones apuntan a resultados medibles de aprendizaje y entran en conflicto con las ideas de cambio y mejora que persigue la institución.
Consejo escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Su función es la toma de acuerdos pedagógicos. Sancionado por ley autonómica y nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Integrado por el equipo directivo, representantes de los profesores, familias y Administración Educativa. -Dentro de la escuela tiene un rol secundario.
Equipo Directivo	<ul style="list-style-type: none"> -Integrado por el director, jefa de estudios y secretaria del equipo directivo. -Principales líderes de la escuela con la función de gestionar y administrar financiera y pedagógicamente la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sus integrantes realizan actividades de apoyo a la docencia por lo que tienen variados roles y participaciones. -Los cargos de jefa de estudio y secretaria son cargos de confianza del director. -Es donde se ha centrado la formación en temas de gestión y liderazgo.
Equipo de Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> -Conformado por el equipo directivo y coordinadores de ciclos. -La función principal es de coordinación de las distintas actividades pedagógicas y servir de enlace éntrelos ciclos de educación infantil y primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> -Denominado equipo de liderazgo ampliado, con el objetivo de lograr mayores consensos y apoyos en la toma de decisiones. -Es una creación propia de la escuela.
Comisión Gestora	<ul style="list-style-type: none"> -Integrada por el equipo directivo, los miembros de la AMPA, los vocales de cada una de las comisiones mixtas. -Tiene atribuciones resolutivas. -Se reúne con cierta periodicidad. -Es una sesión abierta al público, pero solos pueden actuar como oyentes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es el órgano reconocido con el mayor poder resolutivo en todo orden de cosas dentro de la CdA (gestión económica, administrativa y pedagógica).

Continuación...

Grupo de liderazgo	Funciones y atribuciones	Pormenores
Comisiones Mixtas	<ul style="list-style-type: none"> -Conformada por padres y madres voluntarias más algún maestro del claustro. -Existen 10 comisiones en la escuela (informática, servicios, voluntariado, decoración, pedagógica, gestora entre otras) -Su función principal es dinamizar el proyecto de escuela con diversas actividades. -Preside el vocal de cada comisión que es un padre/madre de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es reconocida por todos los actores como las que mantienen la escuela viva y activa. -Son la principal innovación organizativa del proyecto de CCA. -Por falta de voluntarios algunas comisiones se han resentido, como la comisión pedagógica.
Coordinadores de Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> -Elegidos por el equipo directivo por lo que son cargos de confianza. -Los coordinadores de ciclo en cuanto a funciones forman parte del equipo directivo ampliado del centro, llamado equipo de coordinación. -Les corresponde la coordinación general de las actividades del ciclo y su programación y evaluación. -Su función es representar a cada uno de los niveles en el equipo de coordinación. -Impulsar las líneas pedagógicas generales y prioritarias del centro. -Dinamización y organización del trabajo del currículum y las CB, así como también del trabajo sistemático de las áreas en las dos etapas (infantil y primaria). -La acogida y acompañamiento a los maestros nuevos. -Compartir las propuestas, sugerencias, iniciativas, críticas del equipo de ciclo dentro de diferentes órganos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Son 3 coordinadores, uno por cada comunidad (pequeños/ medianos/ grandes) -Se reúnen semanalmente los lunes de 11 a 12,30 horas con un orden del día previo; para hablar, compartir, organizar, consensuar y decidir conjuntamente: -Temas del día a día de resolución inmediata. -Organización y dinamización del trabajo de las diferentes Comunidades (encuentros, actividades)

Cuadro 23: Estructura organizativa de la CdA. Elaboración propia.

Tercer resultado

Existen dos visiones claramente contrapuestas en relación al liderazgo de las familias voluntarias al interior de la escuela.

La primera de ellas es establecida por las voces del equipo directivo, y que señala la existencia de un liderazgo de las familias voluntarias. Las razones señaladas para la conformación de tal liderazgo dicen relación con la anterior estructura de distribución del liderazgo presente dentro de la escuela y donde resaltan potentes liderazgos de las familias voluntarias. Las características que tienen esos liderazgos de familias voluntarias son el compromiso y participación dentro de las comisiones mixtas, en especial de la comisión gestora, principal órgano de decisión de todo proyecto de CdA, incluyendo aspectos pedagógicos y financieros. También se destaca a un grupo de familias como las poseedoras de este liderazgo, en relación a su veteranía e implicación constante.

La segunda visión que se tiene es por parte de la voz de los profesores quienes señalan efectivamente, en la gran participación e implicación de las familias voluntarias sin que por eso pueda ser calificada de liderazgo. Los argumentos señalados por el profesorado, considerado a nuestro juicio como de recelo a ciertas actuaciones de familias voluntarias, se establecen cuando se percibe por parte del profesorado que se cruzan ciertos límites que ellos entienden como estrictamente profesionales y pedagógicos, por tanto exclusivos de su ser profesional.

La visión de las familias voluntarias ratifica la idea que tienen de ellos los profesores, sobre que son solo portadores de las voces de las familias de la escuela, pero que no son líderes pedagógicos. Las familias voluntarias entregan argumentos del porqué no son líderes, y entre estos se encuentra que la línea pedagógica es determinada dentro del claustro de profesores, lugar donde ellos no tienen ni voz ni voto. Además se esgrime el argumento que el tipo de participación es asignada y muchas veces dirigida desde el equipo directivo como órgano consultor y desde los tutores de cada curso para las diversas actividades en que colaboran

Cuarto resultado

Existen otras visiones de entender el liderazgo al interior de la escuela que expresan características particulares para conceptualizar el término.

Una de ellas es muy coincidente con la literatura especializada en relación a entenderlo como rasgo de la personalidad y condición innata. Siguiendo a Navarro (2002) quien señala la exigencia de un prototipo ideal del líder escolar, incluyendo cuestiones de caracteres como la comprensión y empatía hacia los subalternos. El mismo autor manifiesta que es difícil establecer solo un perfil de liderazgo porque cada uno es diferente al otro, tanto en sus formas de gestionar, como en sus capacidades de liderazgo, conocimiento del cargo y valores personales.

Otras voces plantean el no aceptan la idea de ser líderes, a pesar que algunos sujetos de su entorno cercano los consideren con ciertas atribuciones de liderazgo. Las personas que a pesar de ser señaladas como referentes por sus pares, prefieren mirarse y que los vean solo como buenos profesionales que hacen su trabajo, aunque se pueda constatar que efectivamente ellos sí detentaban cargos y participaban en decisiones importantes dentro de la escuela, no encontrando mayores argumentos para su autodefinición.

Y finalmente emerge la voz que dice no entender cuando se les pregunta por el concepto liderazgo, mayoritariamente proveniente desde profesorado. Creemos que muchas de las voces recogidas no pudieron plantear una definición sobre el liderazgo debido a la polisemia del término, lo que hace que cada uno entienda cosas diferentes sobre el liderazgo, o que exista una suerte de negación hacia la tradición de identificar el concepto con una figura autoritaria y que para el caso en estudio rompan el esquema de lo que se entiende la toma de decisiones dentro de la CdA.

Quinto resultado

Una parte minoritaria del profesorado entiende el concepto liderazgo como mando autoritario, lo cual provoca una situación que evidencia cierto malestar ante actuaciones puntuales de algunos de sus líderes.

Bolívar (1996) advertía sobre algunos riesgos que corren las instituciones que llegan a eliminar el rol directivo para difuminarlo entre todos, hecho que puede llevar a liderazgos morales incontrolables o simplemente carismáticos. En el caso de esta CdA existen voces que cuestionan esta idea de distribución del liderazgo entre tantos actores, “...encuentro a veces que un fallo de comunidades de aprendizaje luego no se sabe dónde está el final del liderazgo.” (P11: Entrevista Profesor 1. 11:22). Ya sea por algún hecho de verticalidad que puede darse en ciertas decisiones y también cuando se asume ese liderazgo para reprender, son las connotaciones más negativas que se evidencian al interior de la CdA.

Sexto resultado

Existe una valoración positiva del ejercicio del liderazgo cuando ha colaborado para que los propios actores comiencen un proceso reflexivo en relación al camino recorrido en función de los objetivos o sueños aún por cumplir y cuando sirve para fortalecer el proyecto de escuela de CdA con el aporte de todos.

El develar el significado del liderazgo en esta comunidad ha colaborado para que los propios actores comiencen un proceso reflexivo en relación a valorar el camino recorrido en función de los objetivos o sueños aún por cumplir;

“si los aspectos claves del liderazgo se asumen la comunidad sale muy fortalecida y si no la comunidad por muy buen proyecto que sea por muy coherente que sea incluso aunque haya un buen nivel de participación de base la comunidad se debilita el funcionamiento se debilita y eso lo hemos vivido en el colegio desde el principio.” (P 3: Entrevista Director 1. 3:64)

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.

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.

Características y perfil del liderazgo pedagógico compartido

Objetivo Específico 2:

Reconocer y destacar las capacidades y actitudes que caracterizan a los sujetos que lideran procesos propios dentro de la comunidad de aprendizaje.

Preguntas de investigación objetivo 2:

- ¿Es posible identificar rasgos específicos del liderazgo en proyectos tan participativos como es el caso de CCA?
- ¿De qué rasgos se trata?

Séptimo resultado

Si es posible identificar capacidades y actitudes de liderazgo en todos los miembros de la CdA.

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.

Octavo resultado

Se llegan a establecer capacidades y actitudes de tipo comunitario, que configuran un perfil del liderazgo pedagógico compartido de los miembros de la CdA.

Consideramos importante de consignar y detallar a partir de un cuadro con las principales capacidades- habilidades y valores-actitudes del conjunto de actuaciones de los miembros de la escuela, extraídas desde sus voces y reinterpretadas por nosotros.

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 24: 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 es necesario mencionar que también se expresan dentro del análisis como aspectos a mejorar de los líderes reconocidos de la escuela.

Satisfacción y sostenibilidad del proyecto de CdA

Objetivo específico 3:

Reconocer y analizar la importancia del liderazgo para la mejora y el avance del proyecto inclusivo de comunidad de aprendizaje.

Preguntas de investigación objetivo 3:

- ¿Qué elementos son reconocidos por los actores del estudio para la mejora y el avance del proyecto de CdA?
- ¿Qué influencia tiene el liderazgo en la motivación del centro para emprender y mantener el proyecto de CdA?

Noveno resultado

La participación y compromiso de las familias voluntarias son esenciales para dotar de sostenibilidad al proyecto interno de escuela de CdA.

La participación y compromiso de las familias es el punto central de los fundamentos en los que descansa el proyecto de CCA, que en nuestro estudio ha sido corroborado por todas las voces de los actores. Tanto el profesorado, el equipo directivo, las familias no voluntarias y los propios voluntarios hablan de esta realidad de cambio y mejora educativa experimentada en este centro.

Esta participación ya no solo es desde el acompañamiento que se le brinda a los estudiantes en el hogar, sino que con la presencia y colaboración directa en las tareas de enseñanza dentro del aula, que es mencionada como una de las mayores satisfacciones y aprendizajes por los propios voluntarios que se corresponsabilizan de esta manera con la

educación y progreso de sus hijos de una manera directa, mediatizada por la orientación y la labor docente que acompaña en todo momento a las familias en el aula.

Otra de las constataciones del estudio fue que existe una alta participación en número de voluntarios, cerca de 80 personas que permanentemente trabajan como miembros activos de las diversas comisiones mixtas, grupos interactivos, tertulias literarias y actividades extraescolares. La vida interna del centro escolar, plasma una realidad de puertas abiertas permanente, situación que es valorada por muchas familias que se han decidido por este proyecto educativo.

Esta fuerza del voluntariado, que mueve el centro, expresa su reclamo junto a la voz del profesorado contra aquellas familias que no se comprometen ni participan de lleno en el acto educativo, ni comulgan con la filosofía del proyecto de CdA que marca la escuela como camino a seguir a todos sus miembros. Creándose una situación de tensión y solicitud constante para sumarse como voluntarios hacia aquellas familias que no asumen mayores compromisos para con el proyecto de escuela, que pasa a ser lo mismo en voz de sus críticos, que no corresponsabilizarse con el aprendizaje de sus hijos.

Décimo resultado

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje consideradas innovadoras, creativas e inclusivas se transforman en la principal motivación de los actores para permanecer dentro de la escuela.

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 hacia el barrio y habitantes de la ciudad de Granollers, que cuestionan el hecho de no existir una continuidad al proyecto en etapas superiores, como la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo cual nos demuestra la gran valoración que tienen todos los integrantes de la escuela hacia su proyecto y en especial hacia la forma de ejecutarlo pedagógicamente.

Décimo primer resultado

Los valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad, alegría, optimismo, compromiso y la automotivación son esenciales en la construcción de un perfil integral de liderazgo, que se pueden identificar a partir de la vivencia diaria de ellos, situación que en esta escuela es una constante lo cual crea 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.

Décimo segundo resultado

La gestión externa del centro escolar presenta un estancamiento y una difícil relación con la Administración Educativa.

En cuanto a la mejora de la gestión externa se destaca la necesidad de estrechar vínculos con el medio circundante que permita una sinergia positiva, incluyendo el apoyo que puedan recibir de otros agentes externos que actúen como colaboradores directos del proyecto de CdA. Esta situación nos es contemplada por todos los actores de la escuela, sólo es avizorada por el director quien presenta un panorama de oportunidades, pero no un plan específico para alcanzar metas a corto y mediano plazo en este sentido.

La situación más preocupante para la gestión externa de la escuela es la urgente necesidad de mejorar las relaciones institucionales con la Administración Educativa de quienes se esperaba un apoyo más decidido al proyecto de escuela. Esta tensión pasa por temas de supervisión y resultados de aprendizajes, considerados insuficientes por el departamento educativo, pero valorados y defendidos por miembros del equipo directivo especialmente.

La sostenibilidad y continuidad del proyecto de escuela dependerá en última instancia de cómo logren zanjar este problema, por lo que urge una nueva relación o un cambio de interlocutores válidos para llegar a soluciones permanentes.

Décimo tercero resultado

La crisis social y económica ha repercutido al interior de la escuela, afectando con sus recortes educativos a las familias, estudiantes y profesores.

La escuela como institución social que es, ha sido permeada por la situación contextual de crisis económica que afecta a los habitantes del territorio español, en especial de aquellos más vulnerables. En este caso particular ha afectado al ánimo general de un centro público que ha recibido recortes en becas de alimentación, sueldos de los funcionarios, en formación permanente del profesorado, en algunos proyectos de mejora recorte del horario escolar, entre los más evidentes y denunciados por los actores en su conjunto.

Esta situación de amenaza atenta contra la sostenibilidad del centro escolar y del propio proyecto educativo de CdA, que como hemos podido apreciar, se sustenta en la participación y compromiso de sus actores, pero también en recursos económicos para su óptimo desarrollo.

Formación permanente en el centro

Objetivo específico 4:

Indagar sobre las necesidades formativas que pudiesen tener los componentes de la CdA en relación al ejercicio del liderazgo.

Preguntas de investigación objetivo 4:

- ¿Qué componentes formativos deberían introducirse en la formación de los miembros de la CdA que fueran de utilidad para su posible función de liderazgo?

Décimo cuarto resultado

Las necesidades formativas en relación al liderazgo son escasas, y centradas en el equipo directivo y personas que detentan algún rol de liderazgo.

En primer lugar mencionar que la crítica por los recortes económicos en formación permanente de profesores es lo más recurrente dentro de las voces recogidas. Se reconocen como importantes todas las formaciones sobre todo si marchan en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.

Se destacan como principales necesidades de formación los temas relacionados con la filosofía e implementación de una CdA.

La modalidad de formación permanente en centro es la que presenta la mayor adhesión en el profesorado y equipo directivo, en tanto que las familias se inclinaban por las charlas de expertos y entre padres.

Finalmente, podemos concluir que no es posible establecer un componente formativo en directa relación al liderazgo porque existen otras necesidades sentidas dentro de la CdA, como el trabajo de temas de comunidades de aprendizaje entre la más requerida.

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 trascendentales 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 descubriría 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 des-aprendizaje 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 preguntarme 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.

8.2 LIMITACIONES Y VALOR POTENCIAL DEL ESTUDIO

Limitaciones

Todo estudio de investigación que se plantee desde la realidad educativa se presenta en un contexto complejo, cambiante y diverso al igual que los sujetos que la componen. (Latorre et al, 1996). El reconocer que existen límites en la investigación a modo general y a modo particular no es menospreciar las conclusiones que se obtengan, sino situarlas en la medida justa para que realmente se transformen en buenas contribuciones científicas.

Nuestro estudio de casos reconoce la existencia de situaciones ambientales que pudieron afectar los resultados de la investigación, en particular podemos mencionar que este estudio se desarrolló en un contexto social convulsionado por la crisis económica que afecta al conjunto del Estado español. Esta situación contextual se ha traducido en una visión un tanto pesimista de lo que es el futuro inmediato de la sociedad en su conjunto, discurso que ha permeado el ambiente escolar y en muchas de las evidencias recogidas se constata esta incertidumbre. Esta misma limitación de orden ambiental hace difícil la generalización de los resultados a otras realidades contextuales afectando a la transferibilidad del estudio.

También existe una limitación de orden técnico con el hecho que las estrategias y técnicas de recolección de información no alcanzaron a cubrir todos los escenarios proyectados en un comienzo. Estos escenarios están relacionados con el quehacer cotidiano de la escuela, como las reuniones de las diferentes comisiones mixtas, consejos de claustro y ampliados generales de familias, a los cuales no pudimos acceder por una falta de recursos y tiempo. Por tanto el conocimiento construido desde la realidad y voces de los actores queda circunscrita principalmente a la información y evidencias recogidas por medio de las entrevista en profundidad, grupos de discusión, diario de campo y revisión documental.

Esta es nuestra primera investigación de corte cualitativo, en esta calidad de investigador novel, se pueden cometer errores de apresuramiento o desviar la atención en tratar de interpretar, más que describir las diferentes situaciones. Para contrarrestar esta situación de inexperiencia se decidió contar con la con dos directores de tesis, cada una especialistas de las temáticas tratadas en nuestro proyecto, tanto del punto de vista de las CCA, como de la gestión y dirección en los centros escolares.

Nuestra mentalidad nos obliga a pensar en positivo, por lo que cada barrera que encontremos en este camino de la investigación, es un nuevo elemento para seguir avanzando.

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.

Valor potencial del estudio

Las aportaciones teórico-prácticas que se han extraído de esta investigación son de interés en primer lugar para los actores del centro educativo quienes han manifestado un alto interés en conocer los resultados y utilizarlos para la mejora de sus prácticas profesionales. La reflexión constante es un atributo que brinda la posibilidad de consolidar los logros y sueños de la escuela y los acerca cada vez más a sus objetivos como CdA.

En segundo lugar creemos firmemente que posee una relevancia social, en cuanto el fenómeno del liderazgo se enmarca dentro de un fenómeno creciente y urgente de abordar como es el del cambio y la mejora hacia una escuela participativa, inclusiva y que involucre a todos los actores internos y externos en la tarea educativa. La corresponsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas compromete a los miembros de la sociedad en un sentido de justicia y equidad.

En un tercer lugar se encuentra la relevancia y utilidad metodológica que se puede desprender del fenómeno investigado y que radica en un replanteamiento conceptual actualizado sobre el liderazgo en una escuela con un proyecto educativo que apunta a la mejora de los aprendizajes como es el proyecto de CdA. Y por otra parte valorar que este camino investigativo lo centramos en la voz de los propios actores involucrados en una perspectiva comunicativa crítica y que creemos le aporta elementos que matizan los clásicos estudios sobre gestión y liderazgo en las escuelas.

Finalmente y con la idea de extraer algunas lecciones que puedan ser replicadas en otros contextos sin ánimo de generalizar, pero si de seguir profundizando en las nuevas interrogantes que se abren una vez finalizado el estudio, como el nuevo rol que debiesen tener las Administraciones Educativas frente a las demandas de apoyos de sus centros de dependencia, o el papel de los profesores frente a su formación permanente en temas de gestión y liderazgo, por nombrar solo algunas.

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,%20PONENECIAS,/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>
- Bernal, A. & Velázquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- 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' Aprendentatge/ Web Oficial. Recuperado de <http://www.escolalledoner.com/>
- Escola Lledoner. (2008). *Comunitat d' Aprendentatge. La nostra escola: El CEIP Lledoner, Comunitat d' Aprendentatge*. 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/Arees_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/0B0uiSiVTTbBjZTcxOGVINWYtNTU0MS00ZGVhLTk1ZGUtYzZM4ZDExZDZkMWM3/edit?hl=ca&pli=1>
- Generalitat de Catalunya/ Departament d'Ensenyament (2010). *Decret 155/ 2010 de 2 de Novembre de la Dirección 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.
- INEE (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México: El caso de la educación básica*. México: INEE. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes_Capitulos/factores_escolares/factores_escolares_completob.pdf
- 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/idocs/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/2005/08/22/000012009_20050822161242/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>

ANEXOS

Anexo 1: Guión de entrevista al director de la escuela.

- 1.- ¿Cuándo y cómo se inicia el Proyecto de Comunidad de Aprendizaje? (Promotores/ Apoyos externos, etc.)

- 2.- ¿Quiénes van a dirigir en primera instancia el proyecto inclusivo de Comunidad de Aprendizaje? (Designados/ creados in situ/llegaron conociéndose/ en comisión de servicio/ otro)

- 3.- ¿Cómo es el procedimiento para conformar el cuerpo de profesores de la Comunidad de Aprendizaje? (existe requerimiento por parte de la dirección/ son designados/ en comisión de servicio/ otro)

- 4.- ¿Cuáles a su juicio son las claves para que se mantenga y crezca el proyecto inclusivo de Comunidad de Aprendizaje?

Anexo 2: Entrevista real al director (1ª Entrevista)

- 1.- ¿Cuándo y cómo se inicia el Proyecto de Comunidad de Aprendizaje aquí en la escuela?
- 2.- ¿Quiénes van a dirigir en primera instancia el proyecto inclusivo de comunidad de aprendizaje?
- 3.- ¿Esas familias que te apoyaron continúan en el centro?
- 4.- ¿Cómo es el procedimiento para conformar el cuerpo de profesores de la escuela?
- 5.- ¿Existen requerimientos por parte de la escuela, son designados, en comisión de servicio, otros?
- 6.- ¿Cuál sería el balance crítico, se ha discutido esto con otras comunidades de aprendizaje?
- 7.- ¿Cuál es a tu juicio, las claves para que se mantenga y crezca el proyecto inclusivo de comunidad de aprendizaje? ¿A que le das más valor tú como experiencia para mantener este proyecto? ¿Dónde estarían las claves?
- 8.- ¿Tú te sientes como un líder dentro la escuela?
- 9.- ¿Cómo definirías este liderazgo pedagógico? ¿El tema de lo compartido, que otras características podría tener?
- 10.- ¿Esa maestra ha estado desde el principio con ustedes? ¿Se ha sentido en falta? ¿Al seguir viniendo, en el fondo ella sigue colaborando en el proyecto?
- 11.- ¿Qué características debiese tener un buen liderazgo pedagógico?
- 12.- ¿Tú te has hecho más líder en esta comunidad que lo que eras en la otra escuela?
- 13.- ¿Por lo tanto podría decirme que aventurando algo, que las comunidades pueden fomentar un mayor liderazgo pedagógico que una escuela tradicional?

Anexo 3: Ejemplo de notas de campo de un entrevista en profundidad

Información sobre la entrevista

- Fecha: 27 de Febrero de 2012.....
- Lugar: Sala de reuniones escuela Lledoner.....
- Duración: 30 minutos.....

Información el entrevistado

- Cargo/rol: Director.....
- Identificador: Entrevista Director 1.....
- Años en la comunidad Educativa: 7 años.....

Peculiaridades de la entrevista.

Previamente se le envió al director las preguntas de la entrevista vía e-mail, de ahí que al momento de la entrevista llevara apuntada algunas notas que fue utilizando a medida que se le preguntaba. También fueron saliendo otras interrogantes que ayudaron a completar mejor la entrevista de acuerdo a nuestros objetivos.

Anexo 4: La misión: definiendo el liderazgo en mi comunidad de aprendizaje

Nombre:

Cargo o rol en la escuela:

Años en la escuela:

LA MISIÓN: Describe tres momentos de tu vida profesional en esta escuela en los cuales te hayas sentido especialmente líder.

1.

2.

3.

Selecciona Tres sustantivos con cada uno de estos tres momentos:

1.

2.

3.

Selecciona Tres verbos con cada uno de estos tres momentos:

1.

2.

3.

A partir de estos 3 sustantivos, extrae uno sólo que pueda resumirlos. Haz el mismo con los verbos.

1.....

1.....

ELABORA UNA ORACIÓN CON EL SUSTANTIVO Y EL VERBO QUE DEFINA LO QUE ENTIENDES POR LIDERAZGO:

Anexo 5: Entrevista para miembros de la comunidad de aprendizaje.

Tema 1: Conceptualización del liderazgo.

- ¿Cómo entiendes el liderazgo pedagógico en esta escuela? / ¿Encuentras a faltar liderazgo en la escuela?
- ¿Detectas, percibes liderazgos de personas que no formen parte del claustro de profesores, por ejemplo de familiares, voluntariado u otro?
- ¿Cómo calificarías, que características pudiesen tener esos otros liderazgos?

Tema 2: Prácticas profesionales de los líderes.

- ¿Te sientes como un líder dentro de la escuela?
- ¿Quién o quiénes son reconocidos(as) como líderes dentro de la comunidad de aprendizaje? ¿Quiénes movilizan el centro?
- ¿Qué capacidades crees que tienen estas personas que les permiten ejercer como líderes?
- ¿Qué debilidades tiene estas mismas personas y que pudiesen mejorar para ser mejores líderes?

Tema 3: Necesidades formativas sobre el liderazgo.

- ¿Qué miembros de la comunidad de aprendizaje piensas que necesitan mayor formación en temas de gestión y liderazgo? ¿Por qué?
- ¿Tienes alguna idea de cómo podría implementarse algún tipo de formación en la escuela? (Temas/ Modalidades)

Tema 4: Importancia del liderazgo en la mejora de la comunidad de aprendizaje.

- ¿Qué es lo que te motiva a permanecer en esta escuela?
- ¿Qué es lo que mas valoras de vuestro proyecto de comunidades de aprendizaje?
- ¿En que medida los logros o limitaciones que ha conseguido la escuela se debe al liderazgo?
- ¿Qué es lo que necesita la Comunidad de Aprendizaje para mejorar?

Anexo 6: Preguntas orientadoras al grupo de discusión

¿Cómo entiendes el liderazgo en tu comunidad de aprendizaje?

Conceptualización del liderazgo:

- ¿Qué crees que hace implicar a la gente en el proyecto de la escuela?
- ¿Qué características tiene el liderazgo en esta escuela diferente a otras que has visto o vivido?
- ¿Cuál es la connotación del rol del liderazgo que te desagrada?

Prácticas y acciones de los líderes:

- ¿Crees que hay alguna o algunas personas concretas en la CdA que animan, impulsan y hacen avanzar especialmente al grupo?
SI: ¿En qué se nota, que hace(n) esa(s) persona(s) para que la CdA avance?
No: ¿Crees que el grupo avanza independientemente de que haya una persona que lo anime, impulse que haga que avance? ¿Por qué?
- ¿Creen que esa(s) persona(s) tiene(n) alguna(s) característica(s) particular(es) que movilizan a los demás? ¿Cuáles son esas características?

Necesidades formativas sobre el liderazgo:

- ¿Es una real necesidad la formación de los líderes de la escuela o hay otras áreas prioritarias?
- ¿Qué se podría hacer para favorecer el relevo en el liderazgo?

Valoración del liderazgo:

- ¿Qué aspectos ves negativos y positivos de la organización de la escuela y el liderazgo actual?
- ¿Qué otros aspectos requiere mejorar la escuela para consolidar el proyecto de CdA?

