
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,
independiente, de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 29 Número 22

1 de marzo 2021

ISSN 1068-2341

Autonomía Escolar al Servicio del Éxito Educativo Para Todos

Noelia Ceballos López



Ángela Saiz Linares

Universidad de Cantabria
España

Citación: Ceballos, N., & Saiz, Á. (2021). Autonomía escolar al servicio del éxito educativo para todos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(22). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5366>

Resumen: En este artículo examinamos cómo se ha configurado la autonomía de las escuelas a la luz de las declamaciones legislativas nacionales y europeas, analizando su evolución hacia una regulación neoliberal que ejerce un control a posteriori, a partir de la rendición de cuentas. Ante esta peligrosa deriva y la evidencia de que la autonomía no se puede decretar, presentamos los resultados de una investigación cualitativa que analiza cómo una escuela de Cantabria (España) construye un proyecto educativo inclusivo que responde a las necesidades de su contexto, haciendo uso de un espacio propio de autonomía. Utilizamos estrategias de producción de datos como las entrevistas semiestructuradas, el análisis de documentos, los grupos de discusión con alumnado y docentes (incluidos el equipo directivo y la orientadora) y las observaciones participantes. Sometemos estos datos a un proceso de análisis, empleando estrategias de tipo inductivo y deductivo, y colegimos algunas claves que pueden iluminar las vías de desarrollo de la autonomía en otros centros: la construcción de un Proyecto Educativo de Centro compartido por la comunidad; el ejercicio de un

liderazgo distributivo; la formación docente; y los procesos de evaluación en espiral (interna y externa).

Palabras clave: autonomía escolar; liderazgo distribuido; colaboración docente; proyecto educativo; equipos impulsores

School autonomy at the service of educational success for all

Abstract: In this paper we examine how the educational autonomy has been configured in the light of national legislation and also of the European political framework, analysing its evolution towards a regulation that exercises a posteriori control, based on accountability, and that is linked to the neoliberal postulates. In view of this dangerous drift and the evidence that autonomy cannot be decreed, we present the results of a qualitative research that analyzes how a school in Cantabria (Spain) builds an inclusive educational project that responds to the needs of its context, making use of its own space of autonomy. We used data production strategies such as semi-structured interviews, document analysis, discussion groups with students and teachers (including the leadership team and the school counselor) and participant observations. We submitted these data to a process of analysis, using inductive and deductive strategies, and inferred some keys that can illuminate the development paths of autonomy in other schools: the construction of an School Educational Project shared by the community; the exercise of a distributive leadership; internal training initiatives; and the processes of evaluation in a spiral (internal and external).

Key words: educational autonomy; distributed leadership; teacher collaboration; educational project; driving groups

A autonomia escolar ao serviço do sucesso escolar para todos

Resumo: Neste artigo examinamos como a autonomia dos centros educativos foi configurada à luz dos decretos legislativos nacionais e também do quadro político europeu, analisando a sua evolução para uma regulação que exerce um controlo a posteriori, baseado na responsabilização, e que está ligada aos postulados neoliberais. Perante esta perigosa deriva e a evidência de que a autonomia não pode ser decretada, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa que analisa como uma escola da Cantábria (Espanha) constrói um projeto de educação inclusiva que responde às necessidades do seu contexto, fazendo uso do seu próprio espaço de autonomia. Utilizamos estratégias de produção de dados como entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos, grupos de discussão com alunos e professores (incluindo a equipe de gestão e o orientador) e observações dos participantes. Submetemos estes dados a um processo de análise, utilizando estratégias indutivas e dedutivas, e inferimos algumas chaves que podem iluminar os caminhos de desenvolvimento da autonomia em outros centros: a construção de um Projeto Educativo de Centro compartilhado pela comunidade; o exercício de uma liderança distributiva; a formação de professores; e os processos de avaliação em espiral (internos e externos).

Palavras-chave: autonomia escolar; liderança distribuída; colaboração de professores; projecto educativo; equipas de condução

Introducción y Marco Teórico

El discurso de la autonomía escolar se reproduce en casi cualquier retórica educativa. Sin embargo, la autonomía puede ser tan atractiva como ambigua (Bolívar, 2010), pues diferentes comunidades discursivas se apropian de este concepto y lo resemantizan. Así sucede, por ejemplo, con la autonomía neoliberal que proclama la libre elección, la eficiencia y la excelencia, y que conduce inexorablemente a ampliar las desigualdades entre centros y alumnado (Keddie et al., 2020). Si bien convenimos en que se requiere mayor autonomía en los centros, debemos definir y concretar esta autonomía desde una lógica pedagógica, entendiéndola como:

La creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que las escuelas, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto contratado con la administración o comunidad. (Bolívar, 2013a, p. 4)

Con este horizonte, analizamos un centro educativo para observar cómo construye su propio espacio de autonomía, coligiendo algunas claves que pueden inspirar a otros centros.

La Autonomía de los Centros en la Normativa

El Informe de Eurydice (2007)¹ sobre las reformas de autonomía escolar en Europa señala que este fenómeno, relativamente reciente, comienza a extenderse en los años 80 bajo el espíritu de un Estado de Bienestar en auge que, en lo escolar, reclama mayores cuotas de democracia participativa y de apertura a la comunidad. Sin embargo, no se concretaron medidas concretas, sino que se impulsó una transferencia limitada de competencias, donde los centros tenían poco margen en la definición de objetivos y contenidos o en las áreas de recursos humanos y gestión financiera. En la década siguiente empieza a bosquejarse la autonomía como un proceso de descentralización política y de implantación de la “Nueva Gestión Pública” (EURYDICE, 2007), que pretende aplicar los principios de la gestión privada al sector público, confiriendo nuevas libertades a los actores locales, con las consiguientes rendiciones de cuentas en base a los resultados.

A partir de los 2000 persiste esta lógica empresarial pero la autonomía escolar ya no se dibuja en el marco de renovación de las estructuras políticas y administrativas, sino que troca en herramienta al servicio de la calidad de la educación (EURYDICE, 2007; OCDE, 2009; PISA, 2007, 2010), donde una mayor autonomía para los actores educativos se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. En esta nueva ola, el foco se dirige a la autonomía pedagógica: a la posibilidad de decidir sobre los contenidos curriculares, la política de evaluación y los materiales utilizados (OCDE, 2011), pues las investigaciones desarrolladas indican que los sistemas más centralizados, que otorgan pocas oportunidades a los centros para definir sus propios proyectos, mantienen más desigualdades. Los más flexibles, por el contrario, son los que mejor responden a la diversidad del alumnado y aseguran la igualdad de oportunidades. Este es el ejemplo de Suecia o Finlandia.

A pesar de esta conclusión, el informe Eurydice (2007) dice poco acerca de la capacidad de los centros para definir sus propios proyectos. Se centra en examinar el grado de autonomía para la utilización de fondos públicos, la obtención y gestión de los fondos privados y la gestión de recursos humanos. Nos interesa resaltar que en algunos países los centros educativos pueden tomar decisiones sobre la selección y despido del profesorado (Suecia, Noruega, Islandia, Irlanda, Bélgica o Reino Unido). En contrapartida, la cuestión de la gestión del personal resulta casi un tabú para los sistemas funcionariales, como Francia, Italia o España (Oria, 2009). También es reseñable que en la

¹ El Informe de Eurydice (2007) examina a 30 países europeos, centrando la atención en la educación pública.

mayor parte de países analizados la selección de los directores no es responsabilidad de los centros. Entre las excepciones se encuentra el caso de Bélgica, Irlanda, Reino Unido y España², donde esta función se adjudica a un órgano de gestión del centro.

En España, los centros educativos tienen menor autonomía en la toma de decisiones que el conjunto de los países de la OCDE. Solo el 10% de las decisiones dependen exclusivamente del centro educativo, frente al 34% de media en los países de la OCDE o el 38% de la UE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018).

Asimismo, conviene revisar el discurso de la calidad predominante actualmente (la autonomía al servicio de la calidad de la educación), pues reviste algunas dobleces. En primer lugar, no existe consenso sobre el tipo de autonomía a desarrollar y el impacto de esta en el rendimiento del alumnado no es uniforme entre los países (Hanushek et al., 2013). Además, algunos estudios (Jensen et al., 2013) muestran que la autonomía debe acompañarse de otros factores, como profesores altamente cualificados y líderes escolares comprometidos, para repercutir en la mejora de la calidad. De otro lado, se ha asumido que calidad educativa equivale a lograr marcas destacadas en evaluaciones externas como PISA, TALIS, PIRLS, etc. Acompañando a este razonamiento, aparece el supuesto de que a partir de los resultados en estas pruebas pueden sugerirse reformas desde una racionalidad tecnocrática (Meyer & Benavot, 2013; Prieto & Villamor, 2018). Consecuentemente la educación se instrumentaliza y condiciona su valor al servicio del desarrollo económico de los países (Bochio, 2013). Desde esta perspectiva, los directores, concebidos como gerentes, han de asegurar un uso eficiente de los recursos. De este modo, tenemos un incremento de autonomía de los centros que se recentraliza al deber rendir cuentas a la Administración Educativa. En otras palabras, los legisladores ejercen un control a posteriori que va a condicionar considerablemente las decisiones que toman los actores educativos.

En resumen, en Europa se ha asumido un modo de “regulación post-burocrática” (Bolívar, 2013a; Maroy, 2008) donde el marco normativo es más laxo que en épocas anteriores, pero debe responderse por los resultados alcanzados. El papel del Estado es el de instancia de control. Así pues, la calidad aparece vinculada a la rendición de cuentas, a la centralización de los objetivos y el currículum, al desarrollo de estilos gerenciales de dirección y a la competencia mediante la libertad de elección de centros (Mausethagen, 2013; Meyer & Benavot, 2013; Prieto & Villamor, 2018; Verger & Normand, 2015). Esta deriva neoliberal es la tomada actualmente por la mayoría de discursos que reclaman y legitiman la autonomía escolar.

En España se aprobó en 2013 la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que ha reflejado con claridad este discurso de la calidad y rendición de cuentas propio de las perspectivas neoliberales (Mausethagen, 2013; Meyer & Benavot, 2013; Prieto & Villamor, 2018; Verger & Normand, 2015).

En el contexto concreto en que se desarrolla esta investigación, Cantabria, el Decreto que rige actualmente la autonomía (amparado en la Ley Orgánica de Educación -LOE, 2006-), contempla la autonomía pedagógica, a través de la elaboración del Proyecto educativo; la organizativa, a través de las Normas de organización y funcionamiento; y la de gestión de los recursos, mediante el Proyecto de gestión. Asimismo, establece que los centros educativos pueden proponer proyectos que, haciendo uso de su autonomía, modifiquen las formas de organización, amplíen el horario o elaboren planes de trabajo. Sin embargo, debe hacerse siempre que no suponga para las familias o la administración una aportación. Consiguientemente, si bien no lo proscribiera, tampoco lo apoya proveyendo los recursos y el personal necesarios.

² En la selección de los directores participan representantes de la comunidad educativa y representantes de la Administración.

A la expectativa de conocer la línea de la futura ley educativa (LOMLOE) y sus concreciones autonómicas, el desafío no es pequeño: por un lado, evitar que las proclamas legislativas se conviertan en lemas desconectados de la acción y, por otro, sortear la inclinación neoliberal para apostar por una autonomía pedagógica que aumente la capacidad local de cada escuela para construir un proyecto educativo propio que favorezca el éxito de todos los alumnos.

Claves en el Desarrollo de la Autonomía Escolar

La autonomía escolar no es un fin en sí mismo, y no se puede decretar o imponer si no se crean unas condiciones para llevarla a cabo (Bolívar, 2010). Por ello, presentamos algunas condiciones que las investigaciones sugieren para que la autonomía se ponga al servicio de la mejora escolar.

Construir Proyectos Educativos Propios

La autonomía pedagógica se orienta a que las escuelas formulen sus propios proyectos con objeto de dar respuesta a las demandas de su entorno (Bolívar, 2013a), así como de promocionar que todos sus miembros puedan tomar decisiones (cogestión; Gairin, 2008). Esta autonomía pedagógica se ha ligado normativamente a la concreción de documentos de centro: proyecto educativo, proyecto curricular y normas de organización y funcionamiento del centro, que nacen como instrumento al servicio de las escuelas. Sin embargo, una somera lectura de los PEC nos indica que su elaboración, en muchos casos, se ha resuelto un mero formalismo en lugar de convertirse en un medio para la innovación, reflexión y mejora.

El proyecto portugués para la Autonomía y la Flexibilidad aporta algunas claves para superar estas rémoras. Propone incrementar la autonomía de las escuelas que poseen un proyecto concreto. Tras un proceso de negociación, consensuan con la Administración un contrato de autonomía en el que deben constar las competencias que se transferirán a las escuelas y los medios que se verán específicamente afectados para lograr esos objetivos (Silva et al., 2016). De esta manera, los centros tienen autonomía para llevar a cabo sus proyectos, y la Administración, a cambio, proporciona los medios y controla la consecución de los objetivos. En España, encontramos algunas Comunidades Autónomas como Cataluña o Madrid con una filosofía similar a través de los “contratos de autonomía” de los centros con la Administración.

Equipos Directivos que Lideren y Dinamicen

Liderazgo y autonomía son dos procesos íntimamente relacionados y principales palancas para la mejora educativa (Bolívar, 2013a; Schleicher, 2012). Ambos han sido objeto de redefinición constante, basculando desde orientaciones de carácter gerencialista (Bolívar, 2010; Sancho, 2014; Tébar, 2018) hasta otras en las que, al menos declarativamente, definen la función directiva como ejercicio de liderazgo pedagógico.

Desde esta segunda acepción, encontramos que el equipo directivo tiene un papel fundamental para marcar una dirección, para movilizar recursos materiales y humanos y para impulsar a los distintos agentes a trabajar colaborativamente en torno a unas metas que son comunes (Schleicher, 2012). Este modelo huye, consecuentemente, de fórmulas autocráticas o verticales (Day et al., 2016; Diamond & Spillane, 2016). En otras palabras, hablamos de un liderazgo distribuido que contribuye a capacitar a los docentes en la mejora y traslada a las mismas funciones de liderazgo en sus respectivas áreas (Bolívar, 2013b).

Otras investigaciones (Pont, 2010) apuntan la necesidad de establecer un liderazgo que establezca redes con centros y/o instituciones del tejido comunitario para definir planes de desarrollo escolar en la comunidad, tal y como sucede en Finlandia.

Formación del Personal Docente

Muchas investigaciones (Bolívar, 2013a; Frías, 2010) señalan que, para desarrollar la autonomía, los centros educativos deben tener capacidad de seleccionar al personal del centro. Esta idea también puede concluirse del informe (OCDE, 2005) “Teachers matter”, que señala que una escuela que cuenta con un buen “capital profesional”, acompañada de otras medidas educativas, organizativas y de recursos, pueden orientar su labor al éxito de todo el alumnado.

Tiene sentido pensar que la capacidad de desarrollar proyectos propios resulta severamente dificultada si los centros no pueden contar con una plantilla de profesores que comparta ciertas convicciones y formas de trabajar. Sin embargo, esta cuestión es un tema espinoso para los sistemas funcionariales como el nuestro. Lo que sí puede demandarse es una formación permanente del profesorado que tome impulso de los proyectos que nacen en las escuelas, generando oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender junto a sus compañeros de centro (Antúnez & Gairin, 2013; Cantón & Pino, 2014), configurando una suerte de “comunidad de práctica”.

Evaluaciones al Servicio del Éxito Educativo de los Alumnos

Cuando hablamos de autonomía escolar debemos hablar de dispositivos de evaluación que nos permitan recoger información para conocer y mejorar, lo que dista mucho del modelo de rendición de cuentas propio de perspectivas neoliberales, que únicamente examina los resultados académicos de los estudiantes (Amrein-Beardsley, 2014; Darling-Hammond et al., 2011). Una evaluación al servicio del éxito educativo de todos los alumnos debe atender tanto a los propios proyectos del centro y de aula como a los resultados obtenidos, con el fin de valorar los logros, aquello que no ha funcionado tan bien e introducir las mejoras convenientes (García-Albaladejo & Bolívar, 2008). Para hacer esto posible, la evaluación en espiral, que combina la iniciativa interna del centro con la ayuda de evaluadores externos, se presenta como un mecanismo efectivo.

Metodología

Este trabajo se incardina en la investigación cualitativa de carácter etnográfico (Beach et al., 2018). Este enfoque nos permite acceder al día a día de la escuela durante un tiempo prolongado para comprender en profundidad las estructuras y procesos que dicho centro desarrolla para construir su propio espacio de autonomía.

La escuela analizada, el CEIP Manuel Llano, es de titularidad pública y está situada en una zona limítrofe de Santander donde convergen barrios de muy distinta naturaleza, dando lugar a una diversidad elevada de alumnado en cuanto a nivel social, cultural y económico. Esta escuela en el 2010 participó en un proyecto de investigación del equipo In-Pares para incentivar procesos de cambio vinculados a la participación estudiantil en clave inclusiva³, facilitando que el centro repensara acciones y modos de funcionar con la inclusión como horizonte. Esta cooperación se mantuvo durante 6 años, tras lo cual se trasladó la responsabilidad de las iniciativas de participación a los propios agentes del centro. Ocho años después de la primera colaboración, dos investigadoras del equipo, que no participamos en aquellas experiencias iniciales, regresamos con motivo de analizar algunas claves culturales y organizativas que han posibilitado la institucionalización de iniciativas de participación en el día a día (Ceballos & Saiz-Linares, 2020).

³ Susinos, T. (Dir). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. MICINN, Ref. EDU2008-06511-C02 02/EDUC.

La relación fluida con el equipo directivo permitió un acceso al campo amable y diligente. Una vez explicado el objetivo de nuestra investigación, negociamos nuestra estancia en el campo, definiendo algunos momentos de observación que tendrían lugar regularmente, cada quince días.

Utilizamos técnicas de producción de información ligadas a la etnografía. Realizamos 8 observaciones de algunas dinámicas que el centro desplegó (por ejemplo, de las Tutorías Compartidas) que posibilitaron recoger información en su medio natural (Flick, 2018), así como establecer un contacto fluido con los sujetos observados. En estas observaciones participamos ambas investigadoras, abarcando, consecuentemente, más entornos de observación. Para recoger y sistematizar la información utilizamos las notas de campo y los diarios.

Con objeto de acceder a las subjetividades de los diferentes actores del centro y de completar la información de las observaciones realizamos 4 grupos de discusión (Kamberelis et al., 2011), de 5-6 participantes cada uno, conformados por alumnado (1º-6º de Primaria) y profesorado (directora, jefa de estudios, orientadora y maestros). Tuvieron un carácter semi-estructurado, fueron grabados y posteriormente transcritos.

Igualmente, se realizaron 2 entrevistas (Kvale, 2011) a informantes clave del equipo impulsor de Tutorías Compartidas. Estas entrevistas se diseñaron tras la recogida de datos en los grupos de discusión, con objeto de completar y matizar algunas informaciones. Fueron también grabados y transcritos.

Durante todo el proceso, se analizaron algunos documentos (O'Connor, 2019) institucionales del centro (PEC, PAT⁴ y PIIE⁵) que proporcionaban contexto y permitían contrastar la información obtenida con el resto de las estrategias.

La utilización de fuentes de datos diferentes, diversas técnicas de recogida de información y la participación de dos investigadoras ha posibilitado triangular la información, contrastar los datos e interpretaciones desde diferentes ángulos (Aguilar & Barroso, 2015) y asegurar la credibilidad del estudio.

Para analizar la información obtenida realizamos un proceso de codificación temática empleando estrategias inductivas y deductivas (Flick, 2018). Partimos de un esquema inicial de categorías elaborado a partir del estudio teórico, si bien el trabajo con los datos exigió redefinir algunas de las subcategorías y códigos.

Tabla 1

Categorías de Análisis

Categoría	Descripción
Proyecto educativo	Informaciones sobre las líneas de acción que definen el PEC.
Relaciones	Información sobre las relaciones formales e informales y los flujos de comunicación.
Procesos y proyectos	Reflexiones sobre los procesos de planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Liderazgo Educativa	Informaciones sobre la composición y ejercicio del liderazgo.
Formación docente	Declaraciones sobre la formación docente del profesorado promovida desde el centro.
Evaluación	Informaciones sobre el sentido y las estrategias de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los proyectos del centro.

Fuente: Elaboración propia

⁴ Plan de Acción Tutorial.

⁵ Los PIIE son los Proyectos Integrados de Innovación Educativa convocados por la Consejería de Educación de Cantabria.

Resultados y Discusión

Siendo imprescindible reivindicar la creación de condiciones por parte de las administraciones que permitan poner en marcha proyectos propios (Bolívar, 2010), no podemos olvidar que la concreción de las políticas educativas en el día a día de las escuelas depende, en último lugar, de la comunidad educativa en la que se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje y del modo en el que estas dan respuesta a las características y necesidades de la misma (Ball et al., 2011; Frías, 2010; Prieto & Villamor, 2018; Verger & Normand, 2015).

A continuación, analizamos los procesos, medidas y acciones que se despliegan en la escuela analizada y cómo hacen uso de los espacios de decisión existentes para configurar el Proyecto Educativo⁶.

Construir un Proyecto Educativo de Centro Compartido por la Comunidad

En España, la autonomía de los centros escolares se vehicula a partir de los documentos de centro. En la escuela analizada estos documentos han permitido precisar las señas de identidad⁷ de su propuesta educativa, así como el modo de organización y funcionamiento (Sancho, 2014). No obstante, encontramos estas claves identitarias también en la proyección y en el desarrollo de la actividad educativa cotidiana.

La Atención a la Diversidad para Conseguir el Éxito Educativo de Todo el Alumnado

El eje motor de su proyecto educativo es el desarrollo integral de todo el alumnado, sin excepción, en el marco de una escuela pública e inclusiva (Ainscow et al., 2019). Lejos de ser una idea cosmética, ha sido el propósito que ha permitido a la escuela revisar todas sus prácticas y diseñar las acciones y procesos educativos:

Continuar nuestro camino hacia la inclusión educativa convirtiendo nuestro centro en una Escuela Para Todos implica que el centro se transforme en un entorno seguro y acogedor que favorezca tanto el acceso como la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en equidad. El equipo directivo, apoyado por la orientadora y el resto del claustro, será el que asuma el liderazgo y se ponga al frente del Proyecto. (PEC)

Para construir un proyecto educativo inclusivo es imprescindible prestar atención al ambiente escolar y del aula, al currículo y la pedagogía y a la formación y el apoyo del profesorado (Sapon-Shevin, 2013). El centro analizado aborda estas cuatro dimensiones en su PEC, desplegadas en siete ámbitos de actuación: “curricular; mejora de la convivencia; tutoría y orientación; atención a la diversidad y compensación de desigualdades; organización del centro; elementos transversales y procesos de evaluación y mejora de los resultados” (PIIE).

Igualmente, descubrimos en el centro una mirada amplia sobre el significado de la diversidad y la inclusión educativa. Más allá de los procesos de integración de aquellos que presentan más dificultades, la inclusión requiere desplegar estrategias políticas, sociales y educativas que garanticen la presencia, participación y éxito de todo el alumnado (Thomson & Hall, 2015):

Toda esta diversidad es entendida como una cualidad inherente a la especie humana

⁶ Para saber más de las diferentes acciones: Saiz-Linares & Ceballos (in press-a, inpress-b) e Susinos et al. (2018).

⁷ El centro, como resultado de su interés por la apertura a la comunidad, comparte en un espacio web público sus señas de identidad las acciones y educativas emprendidas: <https://ceipmanuelllano.wordpress.com/nuestro-cole/>

y, por tanto, el hecho de que cada uno de nuestros alumnos presente sus propios intereses, conocimientos, potencialidades, ritmos y necesidades es algo que valoramos como un elemento enriquecedor de nuestra Escuela. (PEC)

Asimismo, piensan en los niños como sujetos con múltiples características, identidades y necesidades, alejándose de una visión unidimensional. Esta declaración de intenciones definida y defendida por la comunidad educativa requiere acciones concretas orientadas a su materialización: Destacamos la importancia que adquiere el desarrollo personal del alumnado y la convivencia en el rendimiento académico. Por ello, el cuidado del clima escolar (en el que entran en juego la convivencia y la acción tutorial) cobra un gran protagonismo en la toma de decisiones que afectan a las actividades y prácticas (currículo) que se realizan en el centro. (PIIE)

Este intento de transformar el centro en un espacio de bienvenida, seguridad y reconocimiento para todos requiere “convertirnos en un centro sensible a la detección y erradicación de cualquier situación de exclusión. Queremos que las diferencias entre nuestra comunidad educativa sean percibidas como singularidad, como elementos enriquecedores” (PEC), al tiempo que desplegar acciones con orientación inclusiva y participativa como las asambleas de alumnos, los voluntarios de patio o las tutorías compartidas.

Si bien entre los órganos de gobierno definidos por la Administración no se contempla la asamblea de estudiantes, el centro hace uso de su autonomía (pedagógica y de gestión) para erigir dicho órgano. Están formadas por dos representantes de cada grupo (desde 2º a 6º de primaria), que se reúnen trimestralmente para dialogar con el equipo directivo acerca de la mejora del centro y la convivencia escolar. De este modo, aquellos asuntos que son relevantes para el alumnado se sitúan en la agenda educativa de la escuela, al tiempo que los involucra en su resolución.

Por otro lado, el alumnado de 6º de Educación Primaria participa en un programa de voluntariado en el centro consistente en organizar actividades para el resto de estudiantes en los recreos: “A mí me parece muy bien porque estamos todos juntos, los niños más mayores con los más pequeños. Y aunque haya cosas más difíciles los mayores nos ayudan a hacerlo” (GD_alumnado).

Estas acciones de convivencia serían insuficientes si no se abordaran aspectos de índole curricular y pedagógico. Por ello, esta escuela hace una relectura del currículum desde una mirada inclusiva y lo configura como un proyecto sensible a la realidad, interactivo y con múltiples posibilidades de acceso. En esta línea, diversas son las estrategias desplegadas:

(1) Revisar e incorporar contenidos que aborden la diversidad y luchen contra la exclusión. Los docentes de esta escuela implementan actividades y contenidos educativos expresamente destinados a reflexionar sobre las desigualdades partiendo de asuntos y temáticas de relevancia social en su contexto local.

En esta sesión, van a trabajar la igualdad de género desmitificando algunos cuentos infantiles. Cada grupo de alumnos tiene una princesa de cuento que rompe con ciertos estereotipos habituales en estos personajes. En el caso de esta clase, este personaje es ‘La princesa que vestía botas de montaña’. [...]. La maestra recapitula: ‘hemos dicho que hoy éramos expertos en qué’. Contestan que: ‘en buscar estereotipos’. (Observación 2)

(2) Seleccionar los materiales. La escuela hace un esfuerzo por incorporar a la escuela recursos acordes con la atención a la diversidad, la superación de la discriminación y la lucha por la

igualdad. “En lengua apenas trabajamos el libro, tenemos mucho cuidado con los materiales y textos que seleccionamos” (Entrevista_tutora).

(3) Desarrollar estrategias metodológicas inclusivas que promueven la interacción, el constructivismo y el apoyo entre estudiantes. Convencidos de que el aprendizaje se produce en relación con otros y desde el intercambio de conocimientos, han generado espacios en la escuela en los que el alumnado comparte sus saberes con compañeros de otras clases y/o niveles. Algunas de estas actividades son “Apadrino un Lector”, “Gestión del Mercadillo”, “Talleres temáticos”, “Exposiciones orales” a otras clases, etc.

El Centro Educativo como Núcleo de Innovación y Mejora a Través de la Reflexión Conjunta

La escuela analizada defiende que la mejora educativa se gesta y adquiere sentido en el centro y debe desarrollarse en sinergia por el conjunto de la comunidad, buscando dar respuesta a las necesidades propias: “Este proyecto anual está puesto al servicio de la organización y del currículum, que contiene propuestas (a través de los ODS) que permiten participar a toda la comunidad educativa” (PEC).

La colaboración docente es, consiguientemente, condición esencial para dar impulso y forma al proyecto del centro. Este proceso requiere tiempos y espacios para acordar propósitos y líneas comunes de acción. Para ello, con el fin de superar las inercias burocráticas habituales en los órganos de coordinación (González, 2009; San Fabián, 2011) han adoptado dos estrategias clave: las dinámicas de evaluación continua y la creación de estructuras de coordinación alternativas (los equipos impulsores).

Finalmente, debemos señalar que este es un proceso de mejora complejo y que se construye en el tiempo porque deben encontrarse los actores, el conocimiento que producen y las condiciones organizativas que enmarcan la acción para que la cultura escolar se transforme y el proyecto educativo resultante se sostenga en el tiempo. Lo que la historia de esta escuela nos muestra es que los cambios se inician desde las prácticas concretas y locales hacia las propuestas de centro y globales. “Así que esto es un trabajo de años. Yo entiendo que a la gente que lo ve la primera vez le abruma. Pero esto es un trabajo de años” (GD_docente).

Para ejemplificar este proceso destacamos el proyecto de las Tutorías Compartidas (no pertenece a la red de proyectos de la Consejería de Educación, sino que emerge del centro). Se inicia vinculado a un proyecto de investigación sobre participación del alumnado de la Universidad de Cantabria y un aula de 5º de Primaria hasta implicar a todas las aulas de Primaria: “La pirámide era así, primero un quinto. Al año siguiente se fusionaron los dos sextos. Después lo hicimos extensible al ciclo. El siguiente año el tercer ciclo, 5º y 6º, se unió” (GD_docente). Comprobamos que una experiencia inicialmente acotada a un aula es presentada al centro, discutida y asumida como una línea de acción que actualmente define a la escuela. De esta suerte, el centro educativo se convierte en núcleo de innovación y mejora a través de la constante experimentación y reflexión conjunta (Krichesky & Murillo, 2018).

La Apertura y Participación de la Comunidad Educativa

En este apartado tratamos de precisar cómo los docentes han hecho uso de la autonomía pedagógica para configurar respuestas educativas locales. Encontramos que el PEC de esta escuela se ha construido como un texto en un contexto concreto. Más allá de describir las características socioeconómicas y culturales del alumnado y sus familias, han definido con precisión los recursos que la comunidad educativa y local ofrece a la escuela. De este modo, troca en oportunidad para realizar una reflexión profunda y sólida sobre el contexto, sus problemáticas y las posibilidades de colaboración y de mejora.

Encontramos una declaración expresa de involucrar a toda la comunidad en la vida de la escuela y, por ende, en la configuración cotidiana del PEC (Bolívar, 2010; Frías, 2010):

Nuestro colegio es, y ha sido en su historia, una escuela hecha por y para todos los componentes de la comunidad escolar, buscando permanentemente aumentar el nivel de participación de todos sus miembros: de los alumnos, de los profesores a través del trabajo colaborativo y de las familias y el resto del entorno. (PIIE)

El proceso de reflexión emprendido por el centro les ha permitido comprender que asumir el principio de autonomía implica reconfigurar su relación con las familias y la comunidad local (Bolívar, 2013), pues los órganos formales no consiguen involucrarles en la vida de la escuela.

Las acciones con las familias se articulan a partir de acciones de naturaleza heterogénea y que permiten a las familias encontrar el espacio que más se adecúa a sus necesidades y posibilidades:

Cuentacuentos en los recreos, elaboración del calendario del colegio, huerto escolar, charlas de familias expertos en algún tema vinculado con el currículo, jornadas de convivencia, talleres para la confección de disfraces, mejora del patio del colegio, jornadas culturales o reuniones de padres de fin de curso protagonizadas por los alumnos. (PEC)

Por otro lado, son diversos los momentos en los que la escuela abre sus puertas al entorno y asociaciones: Consejería de Educación, Universidad de Cantabria, Consejería de Universidades, Investigación, Medio Ambiente y Políticas Sociales, hermandad de donantes de sangre, con el Ayuntamiento de Santander o personas de la comunidad, como ocurre en el proyecto de Tutorías Compartidas:

Vinieron unas chicas que tenían un trabajo que tradicionalmente hacían los hombres. Vino una señora que trabajaba en el parque de Cabárceno que daba de comer a los animales. O una chica que era camionera, que eso es algo que siempre se ha visto que hacen los hombres (GD_alumnado)

Por último, podemos señalar el compromiso de la dirección de la escuela con la educación, que se manifiesta en su interés por compartir, en diversos foros educativos, sus aprendizajes. Así, son invitados a presentar su PEC a otras escuelas, a los centros de formación permanente del profesorado (CEP), a los espacios de buenas prácticas de la Universidad de Cantabria o las clases universitarias que, algunos miembros de la comunidad imparten como profesores asociados. Estos procesos configuran la escuela como parte integrante e integral del desarrollo comunitario (Bottrell & Goodwin, 2011).

El Liderazgo Educativo en un Contexto de Autonomía

El ejercicio de la dirección escolar es uno de los principales motores para la mejora educativa (Bolívar, 2013a; Schleicher, 2012). En la escuela analizada el equipo directivo ha configurado un marco de trabajo propio que permite desplegar las potencialidades de este liderazgo pedagógico definido por: alcanzar acuerdos sobre las metas de la escuela y el establecimiento de procesos de mejora educativa orientadas al éxito para todos; un proyecto educativo que adquiere sentido en la acción; y un liderazgo colectivo o distribuido en el que los miembros de la comunidad tienen capacidad para tomar decisiones (Leithwood et al., 2010).

[El equipo directivo se compone de] Ahora tres mujeres. Algo atípico[...] Cuando había ese equipo directivo [compuesto por tres hombres], el liderazgo era absolutamente autoritario. Además, era curioso, porque no lo compartían los 3 agentes del equipo directivo, sino que era totalmente autoritario del director. Jefe de

estudios y secretaria decidían muy poco, todo pasaba por el director y decidía todo. (Entrevista_tutora)

Este fragmento se alinea con investigaciones previas que relacionan el liderazgo distribuido con el ejercicio, más compartido, que realizan las mujeres del poder (Hallinger et al., 2016).

El liderazgo distribuido implica el compromiso, por parte de la comunidad educativa y, esencialmente, de los docentes, con el PEC, donde su materialización en la acción requiere espacios y tiempos para la reflexión y planificación participada, así como de relaciones horizontales para la toma de decisiones.

La autonomía que como centro tenemos nos permite [...] generar por parte de la dirección, estructuras, espacios y tiempos para coordinar y reflexionar sobre la práctica docente. En este sentido destacamos las coordinaciones horizontales y verticales que nos han permitido adoptar acuerdos tanto a nivel de ciclo/nivel como de centro. Así mismo, destacamos la figura de los Equipos Impulsores (internivelares de profesores) que permiten compartir responsabilidades y organizar el trabajo colaborativo dinamizando e integrando las diferentes competencias clave. (PEC)

El desarrollo de proyectos educativos compartidos requiere una interdependencia docente fuerte y elevadas cuotas de responsabilidad distribuida: aquellos que lideran el diseño y que aportan y comparten ideas y recursos (equipo impulsor); aquellos que lo desarrollan (el claustro en su conjunto); y los que generan las condiciones (equipo directivo). Por ello, han configurado los equipos impulsores, que son una de las señas más relevantes en relación con el ejercicio de la autonomía por parte de la escuela.

Nosotros en el cole tenemos varios equipos impulsores. Nos parecía que la mejor manera es compartir, hay un grupo de profesores que trabaja sobre un tema, otro sobre otro, otro sobre otro...y todo eso se comparte. (GD_jefa de estudios)

De un lado, asumen el ejercicio de la autonomía de organización y gestión para configurar estos espacios subalternos (González, 2009). Del otro, los configuran como espacios de planificación y coordinación (autonomía pedagógica) que, liberados de los aspectos burocráticos, disponen de tiempo para reflexionar y tomar decisiones conjuntamente en torno al currículo.

El origen de los equipos impulsores se sitúa en la identificación de una necesidad común de la comunidad (Krichesky & Murillo, 2018): su interés por repensar ámbitos concretos del currículum e iniciar en ellos procesos de innovación: “Había quizás un grupo de gente a la que la lengua le preocupa, le interesaba y quería darle un poco de giro y salir de los libros de texto y empezaron a trabajar en esa línea” (Entrevista_tutora).

El equipo directivo, consciente de la riqueza que suponía el intercambio de conocimientos al servicio del éxito de todos los estudiantes, propuso al claustro establecer, hace 4 años, los equipos impulsores en el centro.

Se han constituido cinco equipos: competencia lingüística, competencia matemática, tutorías compartidas y convivencia, bilingüe y de salud, que acogen a todo el profesorado. Cada docente se vincula libremente, siempre bajo estas premisas: todos los ciclos educativos deben estar representados; los procesos de diseño y planificación deben estar orientados a la atención a la diversidad; y deben ponerse a disposición de todo el centro.

Yo creo que la clave para que este tipo de actividades salga es generar espacios y tiempos en el centro, generar espacios de participación entre el profesorado. Si no generas esos espacios te come el día a día. (GD_directora)

Sin embargo, la mera configuración de equipos de trabajo no es suficiente si no se disponen las herramientas para el ejercicio de sus funciones. En la normativa vigente (Decreto 25/2010), se establece que los centros convocarán a los órganos de coordinación y gobierno en un horario en el que puedan asistir. Asimismo, se recoge en las instrucciones de inicio de curso (2019-2020), que “los maestros y maestras tendrán asignadas veinticinco horas lectivas y cinco complementarias de obligada permanencia en el centro. Una de ellas se dedicará a recuperar tiempo de coordinación y programación” (p. 7). He aquí un nuevo espacio en el ejercicio de la autonomía de organización y gestión en este centro, donde la jefatura de estudios, a quien le compete la elaboración de los horarios, gestiona la concurrencia de una hora en las agendas de los docentes de cada equipo impulsor para facilitar el espacio y tiempo de encuentro. Un entramado organizacional de máxima complejidad que se ve dificultado por algunas decisiones administrativas, como el aumento de las horas de docencia en el aula, en detrimento de las horas de planificación y coordinación.

Otra de las estrategias desplegadas es el desarrollo de proyectos de centro que nacen de las necesidades detectadas y que encuentran su respuesta en la comunidad. Uno de los proyectos que mejor representa esta cuestión son las Tutorías Compartidas. Este proyecto, dentro del marco de la Acción Tutorial, implica a todo el centro y se orienta a reforzar la convivencia. Para ello, se genera un espacio de trabajo inter-nivelar con alumnos de diferentes cursos, acompañados por un docente distinto a su tutor y se delimitan reuniones quincenales para realizar actividades en torno a diferentes temáticas cada curso (igualdad de género, interculturalidad, los ODS...). En él encontramos decisiones de índole organizativa, por ejemplo, la incorporación al horario del alumnado de una hora semanal de tutoría que coincide en la misma franja para toda la etapa educativa. Esto implica un ejercicio de autonomía interesante si consideramos que dicha hora de tutoría no está contemplada en la normativa.

En el centro consideramos la acción tutorial una de las labores más complejas y prioritarias de la función docente. Supone, en sí misma un pilar fundamental sobre el que apoyar el resto de labores docentes y educativas. Es por ello que apostamos por incluir en nuestro horario semanal de toda la etapa de Primaria una sesión de “Tutoría”. (PAT)

Asimismo, por su carácter internivelar, implica la reorganización de los agrupamientos del alumnado en nuevos grupos inter-edades. El equipo docente aborda esta nueva agrupación desde los principios de inclusión: todos los niños participan sin excepción, únicamente hay que buscar los apoyos para que todos puedan estar.

La mayoría puede encajar en cualquier grupo, pero siempre hay algún niño con el que hay que tener un especial cuidado... pues igual lo mantengo con su tutor por un vínculo o, al contrario, este niño con este mejor no por lo que sea. O estos que son dos hermanos pues que coincidan en dos grupos.... (GD_profesorado)

En definitiva, de todo lo anteriormente señalado se desprende que la escuela analizada ha configurado un PEC único que responde a sus necesidades a partir del diseño de estructuras, procesos y prácticas que, desde el ejercicio de su autonomía, han transformado los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión de la escuela.

La Formación Docente

Como decíamos, la capacidad de un centro para poder construir sus propios proyectos depende de un claustro con una misión construida internamente y compartida, reflexionada de manera continua y asumida individual y colectivamente. En el sistema educativo español la contratación de profesorado por parte de los centros públicos no es contemplada y, por ello, las

escuelas deben buscar otros mecanismos para conseguir que el claustro sienta suyo el proyecto del centro y atesore herramientas que lo capaciten en su implementación.

En la escuela analizada comprobamos que el compromiso de convertir el centro en una escuela para todos ha permeado cada acción y forma parte de una cultura compartida y fuertemente radicada. Llama especialmente la atención si atendemos al alto porcentaje de profesorado interino (alrededor del 50%).

Para este fin, el centro ofrece acompañamiento sistemático, desarrollado por parte de los maestros más experimentados, a todos los docentes que llegan nuevos al centro. No se trata de limitar la autonomía pedagógica de los nuevos docentes imponiendo una forma de trabajar axiomática, pero sí de capacitar y reforzar actuaciones anudadas con la línea pedagógica que define al centro.

La primera medida, haciendo un plan de acogida. A todo profesor que llega nuevo al centro, se le surte de una serie de materiales que le ponen en situación de lo que hace el centro. No se les deja solos los primeros meses. (GD_directora)

En el caso de las Tutorías Compartidas, por ejemplo, observamos que los nuevos profesores están emparejados con otros más experimentados.

Para lograr esta implicación, los tiempos destinados a la formación interna del claustro son fundamentales y representan una estrategia institucionalizada. De esta suerte, los lunes por la tarde se han erigido en espacios de formación endógena. Cada sesión de formación corre a cargo de un docente, que explica y comparte algún recurso, herramienta, metodología y/o experiencia que ha puesto en marcha en su aula y ha resultado valiosa.

En el centro, en los lunes que tenemos la exclusiva, nos gusta mucho incluir una sesión de formación. Por ejemplo, yo hago el ‘día autónomo’ en mi aula. Pues la dirección del colegio me pide que explique cómo hago esta estrategia.... (Entrevista_tutora)

Los equipos impulsores constituyen otra de las estrategias que el centro articula para promocionar la formación interna. El sentido de estas estructuras no es otro que el de optimizar al máximo los recursos humanos de que dispone el centro: se trata de que cada equipo impulsor propulse la innovación en algún ámbito educativo y provea recursos diversos (actividades, materiales, apoyo, etc.) al resto de docentes del centro. Crear grupos de trabajo con docentes que comandan la iniciativa en algún ámbito de acción concreto resulta mucho más operativo y termina imantando al resto de maestros a medida que se van observando resultados.

Los Equipos Impulsores, que aglutinan en pequeños equipos de trabajo colaborativo a todos los profesores del claustro, permiten compartir a todos los docentes un modelo de pedagógico que camina hacia la educación inclusiva [...]. (PEC)

Estos procesos de formación interna no solo se producen entre el personal docente.

Trabajamos también con los padres. Muchas veces son ellos los que nos dan formación. Ahora mismo en Tutorías Compartidas vamos a hacer un taller de reutilización de telas. En el claustro no sabemos coser casi nadie. Qué hemos hecho, pues invitar a un grupo de madres a que nos enseñen. (Entrevista_tutora)

Vemos, de este modo, que la cultura inclusiva del centro se extiende al entorno cercano y los diferentes proyectos implican el trabajo colegiado entre docentes, estudiantes, familias y otros agentes de la comunidad. Este planteamiento participativo permite conjugar los saberes de diversos agentes y aprovechar el potencial de la comunidad para construir una suerte de plataforma de

formación interna que está siempre en movimiento, contribuyendo a convertir el centro en comunidad de aprendizaje (Balyer et al., 2015; Lieberman et al., 2011).

Asimismo, en ocasiones brotan necesidades formativas que no pueden resolverse internamente, de modo que el centro complementa con otros que parten de agentes externos, como el CEP o la Universidad.

[La formación externa] siempre es en función de la demanda. Nos ha pasado mucho con lo que tiene que ver con la TIC. Llamas a un externo, viene, te da una formación y todo el claustro se beneficia de esa formación. (Entrevista_tutora)

Gran parte de las veces, las demandas de formación externa son sentidas y solicitadas por todo el claustro: “Ellos (CEP) normalmente ofrecen un montón de cursos en sus entidades... pero si sale un grupo suficientemente grande, la formación te la dan en el centro. Eso facilita mucho” (Entrevista_tutora).

Igualmente, el contacto con la Universidad de Cantabria y la participación en un proyecto de investigación ha significado una oportunidad para la formación y ha actuado, en gran medida, como palanca para incitar los procesos de cambio. “La relación con la Universidad es muy, muy estrecha. Tuvimos un proyecto de la voz de los alumnos, se hicieron muchas cosas, muchas experiencias y seguimos manteniendo contacto” (GD_profesorado).

Así, la autonomía escolar no puede salvaguardarse como algo exclusivo del centro educativo, sino que requiere, como dijimos, la intervención de las familias y otras instancias locales en una relación de corresponsabilidad en la gestión (Bolívar, 2013a), lo que otorga legitimidad a las decisiones tomadas y contribuye a atender mejor a las demandas de su entorno.

Evaluación

Un centro educativo que hace uso de su autonomía escolar para engendrar procesos de innovación debe necesariamente institucionalizar también evaluaciones en aras de valorar en qué medida se están alcanzado los objetivos, con la vista puesta en la mejora, y no en el control. Por ello, los dispositivos evaluadores toman en consideración diversos factores, y no únicamente los resultados de los alumnos (Bolívar, 2013a).

En el Manuel Llano la evaluación se pone al servicio de quienes aprenden y de quienes enseñan en aras de reconducir los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestra estancia en la escuela, descubrimos que se han integrado muchos mecanismos de autoevaluación en la vida cotidiana del centro. Cada equipo impulsor articula procesos de revisión compartida, que ocurren periódicamente, de las actividades y recursos que pone al servicio del claustro:

Nosotros cada práctica que ponemos en marcha, se hace una revisión... Siempre que hay una tutoría compartida nos reunimos antes de la siguiente para hacer una evaluación. Siempre salen mejoras: esto funcionó, esto no funcionó [...]. (GD_profesorado)

Con objeto de sistematizar esta evaluación de naturaleza deliberativa, a estas evaluaciones de naturaleza más ad hoc el equipo directivo añade una evaluación al final de cada curso más reglamentada:

A final de curso, nosotros hacemos una sesión que nos lleva la mañana entera, nos encerramos en un espacio y por grupos evaluamos todas y cada una de las diferentes prácticas que hemos tenido en el centro. Las evaluamos a nivel real, en cada grupo están personas de un ciclo diferente. Gente muy diferente y que podemos dar visiones muy diferentes de lo que hemos visto. (GD_profesorado)

Las valoraciones que se realizan se recogen en la memoria final de curso. Este documento es para el centro un instrumento orgánico, y nunca un trámite que cumplimentar para la Administración: “El equipo directivo recoge todas las conclusiones de esa evaluación, y en función de eso hace la memoria y en función de la memoria se planifica el año siguiente” (GD_profesorado).

En resumen, observamos cómo se agencian intencionadamente tiempos y espacios para que los maestros puedan reflexionar de manera sistemática sobre las prácticas educativas y compartir conocimientos en sus contextos naturales de trabajo. Estas acciones sirven de palanca para promocionar cambios en el diseño de actividades y proyectos posteriores en una suerte de proceso de investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988).

Además, en estas evaluaciones no solo participan los docentes. En coherencia con la filosofía participativa del centro, los discentes son invitados a colaborar en la valoración de gran parte de los proyectos en que participan. Así ocurrió, por ejemplo, en la última Tutoría Compartida del curso que observamos, que se destinó a valorar aquellos aspectos mejorables de cara a las Tutorías Compartidas del año siguiente.

La tutora les explica que llega la hora de hacer una valoración de las Tutorías Compartidas. En un post-it tienen que escribir qué les ha parecido la experiencia de tutorías y en otro realizar alguna propuesta para el año siguiente [...] ‘¿A ti qué te ha gustado más?’, le dice un alumno mayor a otro pequeño. (Observación 7)

De otra parte, el papel de la inspectora ha sido fundamental para posibilitar el desarrollo y sostenimiento del proyecto de la escuela. Ha actuado como bisagra entre la Administración y el centro, vehiculando la provisión de recursos humanos y estructurales para la germinación de las acciones educativas. Por ejemplo, la hora de tutoría dentro del horario escolar es una de las concesiones que la Administración, gracias a la intermediación de la inspección, otorga al centro.

Tenemos la suerte en este momento de tener una inspectora que está muy convencida de que el modelo de colegio que tenemos y que está viendo que funciona. Ha venido, se ha sentado, ha visto lo que hay, ve que funciona y entonces apuesta por nosotros [...] Mínimo una vez al mes la inspección está en el colegio para algún tema. (GD_profesorado)

Podríamos decir que el colegio y la inspección han acordado una especie de contrato-programa de autonomía, donde el centro negocia recursos y apoyos para algún proyecto concreto que la inspección evalúa previa y posteriormente, siempre a la luz de los objetivos concretos perfilados.

Finalmente, cabría abordar en este apartado el papel de las evaluaciones externas. Comprobamos cómo es un tema que genera fricción y se acopla con dificultad al proyecto pedagógico inclusivo del centro. Para los docentes, dichas evaluaciones no son percibidas como estrategias que apoyan la mejora, sino como un mecanismo de control o un trámite. Tanto es así que en los diferentes documentos de planificación de centro encontramos numerosas referencias a los procesos de evaluación internos y formativos y ninguna alusión a las evaluaciones externas.

Solo y exclusivamente hacemos las evaluaciones que nos obligan. Sí que es verdad que hay una evaluación por ahí, ha habido un momento en que ha habido que hacer una evaluación en 6º y nosotros nos hemos negado. Nos hemos negado varios colegios de Cantabria y no ha pasado nada. Quizá porque al ser muchos, eso también facilita. (GD_profesorado)

Conclusiones

En este artículo analizamos el caso paradigmático de un centro educativo de Cantabria que ha conformado un proyecto educativo singular orientado hacia la inclusión y la justicia social en el marco de su autonomía pedagógica y de gestión (Keddie et al., 2020). El objeto de este análisis es ofrecer algunas claves que puedan servir de inspiración a otros centros que quieran construir sus propios espacios de autonomía anudados con el desarrollo y la mejora escolar.

Nuestros hallazgos se alinean con los descubrimientos que la investigación en el terreno de la autonomía y la mejora escolar está alumbrando como relevantes: equipos directivos que ejercen un liderazgo distribuido (Day et al., 2016; Diamond & Spillane, 2016; Pont, 2010) y que engendran una cultura profesional de la colaboración; procesos de formación interna entre los diferentes agentes de la comunidad educativa que convierten al centro en una comunidad de aprendizaje (Balyer et al., 2015); procesos de auto-evaluación al servicio de la mejora (Bolívar, 2013b), etc.

El equipo directivo marca firmemente una dirección, una misión compartida cuyo nervio reside en abrazar la diversidad desde una perspectiva inclusiva, asegurando el éxito educativo de todo el alumnado sin excepción. Para ello, genera dinámicas y estructuras para impulsar al resto del claustro en el trabajo compartido. Así, los espacios dialógicos y de revisión de las prácticas escolares se han institucionalizado en el centro y coadyuvan a convertirlo en un escenario que constantemente piensa en mejores formas de atender a la diversidad. A partir de los equipos impulsores o de los lunes de formación se incentivan estos procesos de indagación compartida que contribuyen a fortalecer los principios pedagógicos que definen al centro y también a someterlos a un proceso de interrogación constante. El papel de la dirección, como vemos, reside en articular los escenarios y las estrategias que permitan que todos puedan aprender y capacitarse para la mejora (Fullan, 2016).

Merced a estos espacios de reflexión colaborativa surgen iniciativas como las Tutorías Compartidas, los voluntarios del patio, las asambleas de alumnos o Apadrina a un lector, que buscan generar oportunidades de encuentro, convivencia y colaboración. Estas acciones se complementan con otras estrategias que inciden de manera directa en la dimensión curricular.

Igualmente, buscan construir un proyecto que abarque a toda comunidad educativa (familia, comunidad local, etc.). La dirección del centro, en el marco de su autonomía, apuesta por aprovechar el “capital social” del entorno y por ponerlo al servicio de la educación (Bolívar et al., 2017). Así, la participación de las familias y otros agentes de la comunidad, incluyendo en los espacios de formación interna, se ha convertido en otra de las señas identitarias. Igualmente, el centro proyecta su capital profesional hacia el exterior y comparte e intercambia sus saberes y experiencias (foro de buenas prácticas de la universidad, CEP, etc.).

Al tiempo que origina procesos de innovación educativa, el centro también institucionaliza espacios para una evaluación que ocurre de manera sistemática y organizada, con la vista puesta siempre en la mejora de las diferentes acciones que configuran el proyecto del centro.

En último lugar, cabe destacar el papel clave de la Inspección Educativa en la configuración de este espacio de autonomía generado por el Manuel Llano. En el caso de la escuela analizada, el equipo directivo ha presentado a la inspección su PEC y todas las medidas organizativas, pedagógicas y de gestión que implica, recibiendo su aprobación y apoyo. Este posicionamiento nos acerca a una nueva gobernanza en función de los proyectos autónomos en los que la escuela adopta soluciones propias para resolver sus necesidades particulares (Bolívar, 2018). En consecuencia, la inspección ha devuelto a los actores de la educación el poder para transformar y mejorar su escuela.

Referencias

- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-78. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Amrein-Beardsley, A. (2014). *Rethinking value-added models in education: Critical perspectives on tests and assessment-based accountability*. Routledge.
- Antúnez, S., & Gairin, J. (2013). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School principals' roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1340-1347. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.387>
- Beach, D., Bagley, C., & Marquez, S. (2018). *The handbook of ethnography of education*. Wiley.
- Bocchio, C. (2013). Gestión por proyecto y autonomía escolar. *Contribuciones para un estado del arte sobre la cuestión, De prácticas y Discursos*, 2(2).
- Bolívar, A. (2013a). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa*, 2(2), 81-88.
- Bolívar, A. (2013b). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2).
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, 13, 8-25.
- Bolívar, A. (2018). La inspección educativa en un marco de autonomía escolar, una inevitable reestructuración. *Fórum de Aragón*, 24, 10-19.
- Bolívar, A., Caballero, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>.
- Bottrell, D., & Goodwin, S. (2011). *Schools, communities and social inclusion*. Palgrave MacMillan.
- Cantón, I., & Pino, M. (2014). *Organización de centros educativos en la Sociedad del Conocimiento*. Alianza editorial.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Ceballos, N., & Saiz-Linares, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Decreto 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria (2010).

- Diamond, J., & Spillane, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- Eurydice. (2007). *La autonomía escolar en Europa: Políticas y medidas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Sage.
- Frías, A. (2010). La autonomía de los centros docentes: Un equilibrio. *Participación Educativa*, 13, 42-61.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata
- Gairin, J. (2008) Autonomía, calidad y evaluación. En A. García (Coord.). *La autonomía de los centros escolares* (pp. 81-130). Ministerio de Educación.
- García-Albaladejo, A., & Bolívar, A. (2008). *La autonomía de los centros*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- González, T. (2009). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Pearson Educación.
- Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W. (2016). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 567-601. <https://doi.org/10.1177/0013161X16638430>
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Jensen, B., Weidmann, B., Farmer, J., Hunter, A., Romanes, D., & Magee, J. (2013). *The myth of markets in school education*. Grattan Institute.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., & Welker, A. (2017). Focus group research and/in figured worlds. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 692-716). Sage.
- Keddie, A., Claire MacDonald, K., Blackmore, J., Eacott, S., Gobby, B., Mahony, C., Niesche, R., & Wilkinson, J. (2020). School autonomy, marketisation and social justice: The plight of principals and schools. *Journal of Educational Administration and History*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2020.1818699>
- Krichesky, G. y Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006).
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*, 14(4), 423-444. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9212-y>
- Meyer, H., & Benavot, A. (Eds.). (2013). *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*. Symposium Books.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL*. Author.
- Ministerio de Educación. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL*. Author.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018*. Author.

- OCDE. (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- OCDE. (2011). *Education at a Glance 2011*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>
- O'Connor, J. (2019). Document analysis. En M. Lambert (Ed.), *Practical research methods in education: An early researcher's critical guide* (pp. 67-75). Routledge.
- Oria, M. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, 12, 151-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.291>
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 13, 62-72.
- Prieto, M., & Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Education Policy Analysis Archives*, 26 (63). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- San Fabián, J. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Sancho, M. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de Educación*, 366, 64-86. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-276>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos, N. (in press-a). “Hemos aprendido que los hombres no son más importantes que las mujeres”. Una investigación sobre la construcción de una escuela coeducativa en Cantabria (España). *Cadernos pagu*.
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos, N. (in press-b). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *REOP-Revista Española de Orientación educativa*, 31(3).
- Sapon-Shevin, M. (2013). Inclusion as if we meant it: A social justice perspective. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3).
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Silva, J., Silveirinha, C., Rodrigues, C., Mineiro, J., & Felício, P. (2016). La escuela portuguesa en el siglo XXI: Autonomía y participación. *Educar*, 52(1), 195-214. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.736>
- Susinos, T., Ceballos, N., & Saiz-Linares, Á (2018) *Cuando todos cuentan: experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. La Muralla.
- Tébar, F. (2018). Autonomía de los centros educativos (intervención de la Inspección de Educación). *Avances en Supervisión Educativa*, 29.
- Thomson, P., & Hall, C. (2015). ‘Everyone can imagine their own Gellert’: The democratic artist and ‘inclusion’ in primary and nursery classrooms. *Education*, 43(4), 420-432. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020660>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Sobre las Autoras

Noelia Ceballos López

Institución: Departamento de Educación, Universidad de Cantabria
ceballosn@unican.es

Doctora en Educación por la Universidad de Cantabria. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la misma universidad, donde desarrolla su labor como docente e investigadora en relación con temas como la inclusión educativa, los procesos de participación, la voz del alumnado, la investigación participativa y la infancia como investigadora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6962-8566>

Ángela Saiz Linares

Institución: Departamento de Educación, Universidad de Cantabria
saizla@unican.es

Doctora en Educación por la Universidad de Cantabria. Actualmente es profesora del Departamento de Educación de la misma universidad. Sus líneas de investigación incluyen: la formación inicial de los docentes y el prácticum, las dinámicas de inclusión y exclusión educativa y social, la voz del alumnado y la investigación participativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9226-9346>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 22

1 de marzo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride**
(Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of

Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil