



El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva

Mel Ainscow

**Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y
Mejora Escolar, Barcelona, Enero del 2005**

En un congreso reciente, el experto australiano Roger Slee hacía referencia a la explicación de Edgard Said sobre cómo, cuando las ideas “viajan” a otros lugares y tiempos, pueden perder parte de su “poder y rebeldía originales” (Slee, 2004). En este sentido, el movimiento a favor de la efectividad escolar y la mejora escolar muestra todos los síntomas del *jet lag*. En su origen, se fundamentaba en una rebelión contra las explicaciones convencionales sobre el fracaso escolar, especialmente en contextos urbanos (Edmonds, 1979). Más recientemente, parece haberse domesticado en un discurso político que suprime el debate y la lucha. Por consiguiente, en contextos nacionales como el mío propio, donde las políticas de reforma se han basado en una visión estrecha de la efectividad escolar, las estrategias para la mejora escolar pueden, en la práctica, actuar como un obstáculo para el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo. En esta comunicación, reflexionaré sobre mi experiencia en la mejora escolar para explorar maneras de desarrollar estrategias más poderosas para llevar a las escuelas y los sistemas escolares por la senda de la inclusión.

Mejorar la calidad de la educación para todos

Creo que el reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo es cómo favorecer la inclusión. Esto significa que, en los países económicamente más pobres, la prioridad debe centrarse en los 113 millones de niños que nunca ven el interior de una aula (Bellamy, 1999). Mientras, en los países más ricos, la preocupación deben ser los muchos jóvenes que dejan la escuela con calificaciones poco válidas, los que se ven segregados en diversas formas de educación especial apartados de las experiencias educativas generales, y los que simplemente eligen abandonar ya que la enseñanza les parece irrelevante en sus vidas.

En algunos países, se considera la educación inclusiva como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales (Mittler, 2000). Internacionalmente, sin embargo, se considera cada vez más ampliamente como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes (UNESCO, 2001). El argumento que se desarrolla en esta comunicación adopta esta formulación más amplia. Supone que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad (Vitello y Mithaug, 1998). Como tal, parte de la creencia de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa.

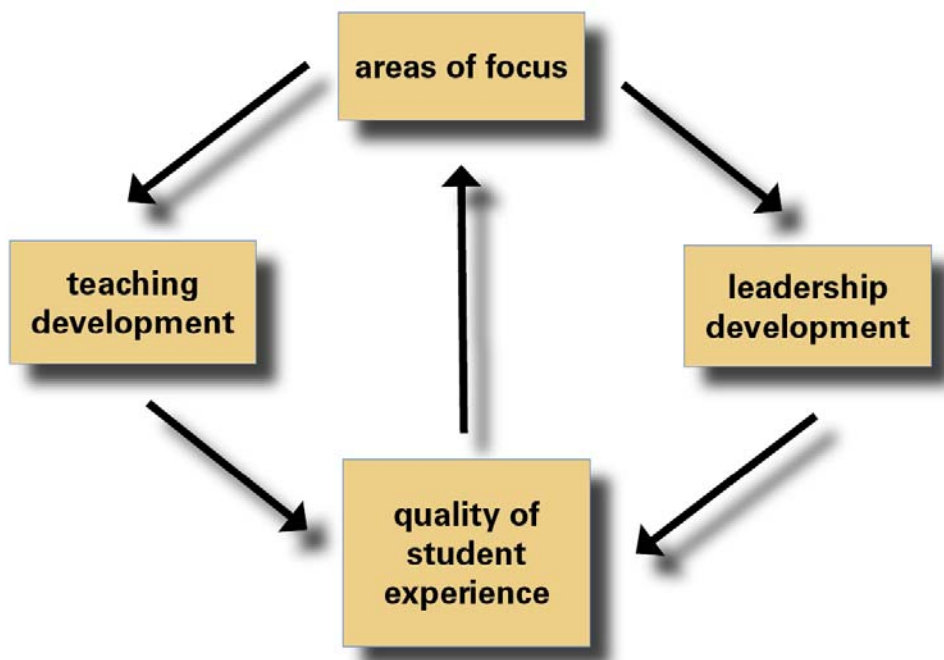
Desde los últimos años ochenta, he tomado parte en una iniciativa de mejora escolar denominada *Mejorar la calidad de la educación para todos* (IQEA). Involucra a académicos universitarios que trabajan en cooperación con redes de escuelas en el Reino Unido y otros países, para hallar maneras de promover el aprendizaje de todos los miembros de estas comunidades (véase Ainscow, 1999; Hopkins, Ainscow y West, 1994; y Hopkins, 2001, para más detalles).

El enfoque IQEA sobre la mejora escolar enfatiza las características siguientes:

- Desarrollos en la enseñanza y aprendizaje, a través de la creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito;

- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad;
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso; y
- Colaboración entre colegas de escuelas asociadas y con los asesores de IQEA, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todas las escuelas participantes.

El marco general que se usa para guiar tales actividades es el siguiente:



Se animan a grupos de personal a examinar las realidades de sus escuelas en relación con las cuatro áreas que se destacan dentro de este marco. Como puede observarse, se enfatiza la centralidad de la calidad de la experiencia que se proporciona a los estudiantes. Tratando pruebas sobre este tema, los grupos escolares pasan a desarrollar áreas de atención que guiarán sus esfuerzos de mejora escolar. A continuación, pueden examinar más concretamente maneras en que pueden desarrollarse las prácticas docentes y de liderazgo dentro de sus escuelas para ocasionar mejoras.

El análisis de la experiencia de IQEA durante quince años proporciona pruebas fehacientes de cómo puede lograrse la mejora de la escuela inclusiva. Por encima de todo, esto apunta a la importancia de desarrollar una cultura escolar que promueva las actitudes positivas hacia el estudio y desarrollo de la práctica.

Desarrollo de la docencia

Gran parte del trabajo primero de IQEA tenía que ver con intentos de introducir políticas concretas y, al hacerlo, reforzar la capacidad de las escuelas de manejar el cambio. Gradualmente, reconocimos que, incluso cuando tales iniciativas tenían éxito, no llevaban necesariamente al cambio en las prácticas del aula. Nuestra experiencia es que los desarrollos de la práctica no acostumbran a suceder sin ninguna exposición a lo que debe ser la docencia cuando se hace de manera diferente, y la exposición a alguien que pueda ayudar a los profesores a entender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran a hacer. También parece que este tipo de problema debe resolverse a nivel individual antes de poder resolverse a nivel organizativo (p.ej., Elmore et al., 1996). Así, se sabe que el incremento de la colaboración sin alguna atención más específica en el cambio a nivel individual puede resultar sencillamente en que los profesores se junten para reforzar prácticas existentes antes que enfrentarse a las dificultades que experimentan de formas diferentes (Lipman, 1997).

En el núcleo de los procesos en las escuelas donde los cambios en la práctica sí que suceden se encuentra el desarrollo de un lenguaje común con el que los colegas pueden hablar entre ellos y, de hecho, a sí mismos sobre aspectos detallados de su práctica (Huberman, 1993). Sin dicho lenguaje, los profesores hallan gran dificultad en experimentar con nuevas posibilidades. Con frecuencia, cuando los observadores informan a los profesores sobre lo que han visto durante sus lecciones, éstos expresan su sorpresa (Ainscow, 1999). Parece que gran parte de lo que los profesores hacen durante los encuentros intensivos se lleva a cabo de manera automática e intuitiva. Además, disponen de poco tiempo para pararse a pensar. De ahí la importancia de poder ver a los colegas en el trabajo para el éxito de los intentos de desarrollar la práctica. Es a través de experiencias compartidas que los colegas pueden ayudarse a articular lo que están haciendo y definir lo que podrían hacer (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). También es el medio por el que premisas preestablecidas sobre grupos concretos de estudiantes pueden someterse a crítica mutua.

Nuestro trabajo de investigación ha puesto de manifiesto como el manejo de pruebas puede ser útil para dinamizar dicho diálogo (Ainscow, 1999 y 2000; Ainscow y Brown, 2000; Ainscow, Howes, Farrell y Frankham, 2003). Concretamente, puede ayudar a crear un espacio para la reevaluación y reconsideración al interrumpir discursos existentes y al centrar la atención sobre posibilidades olvidadas para avanzar en la práctica. Algunas técnicas particularmente poderosas en este sentido conllevan el uso de la observación mutua y la recogida de datos de los estudiantes sobre la organización de la enseñanza-aprendizaje en una escuela. Bajo ciertas condiciones, tales enfoques proporcionan *interrupciones* que ayudan a “familiarizarse con lo poco familiar” de manera que se estimula la formulación de preguntas a uno mismo, la creatividad y la acción.

La función del director de la escuela es esencial para alentar tales actividades entre el personal. Así, por ejemplo, Lambert y sus colegas parecen estar hablando de un proceso similar en su discusión sobre lo que ellos llaman “el líder constructivista”. Acentúan la importancia de que los líderes recojan, generen e interpreten la información dentro de una escuela para crear una “postura inquisitiva”. Argumentan que tal información provoca un “desequilibrio” en el pensamiento y, en consecuencia, proporciona un reto a las premisas existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje (Lambert et al., 1995).

Sin embargo, nosotros hemos hallado que, mientras un compromiso con las pruebas *puede* crear un espacio para revisar el pensamiento y la práctica, en sí mismo no es un mecanismo claro para el desarrollo de prácticas más inclusivas. El espacio que se crea puede llenarse según prioridades conflictivas. De este modo, creencias profundas en la escuela pueden impedir la experimentación que es necesaria para promover el desarrollo de maneras más inclusivas de trabajar. Así, por ejemplo, al final de una lección, en una escuela de secundaria, durante la cual hubo un nivel bajo de participación entre la clase, el profesor explicó lo que había sucedido en referencia al hecho de que la mayoría de la clase estaba inscrita en el registro de necesidades educativas especiales de la escuela.

Tales explicaciones nos muestran claramente que la relación entre el reconocimiento de anomalías en las prácticas escolares y la presencia de estudiantes que presentan dificultades como oportunidades para su reconocimiento es altamente ambigua. Es muy fácil que las dificultades educativas se patologicen como dificultades intrínsecas a los estudiantes. Lo cual es cierto no sólo para los estudiantes con discapacidades y los denominados como “con necesidades educativas especiales”, sino también para los que, por su condición socioeconómica, raza, lengua y género, son catalogados de problemáticos por profesores concretos en escuelas concretas. Por lo tanto, es necesario desarrollar la capacidad de aquellos que dentro de las escuelas ponen de manifiesto y desafían visiones deficitarias profundamente arraigadas de la “diferencia”, que definen a ciertos estudiantes como “faltados de algo” (Trent et al., 1998).

Concretamente, es necesario estar alerta para ver cómo las premisas sobre el déficit puedan estar influyendo las percepciones de ciertos estudiantes. Como explica Bartolomé (1994), los métodos de enseñanza no se conciben ni implantan en el vacío. El diseño, selección y uso de enfoques y estrategias docentes concretos surge de percepciones sobre el aprendizaje y los aprendices. En este sentido, es muy probable que incluso los métodos más avanzados pedagógicamente sean ineficaces en manos de los que implícita o explícitamente pertenecen a un sistema de valores que considera los estudiantes, en el mejor de los casos, como desaventajados y necesitados de arreglos o, en el peor, como deficientes y, por lo tanto, irreparables.

Escribiendo sobre procesos similares, Timperley y Robinson (2001) explican cómo las comprensiones existentes de los profesores influyen la manera cómo se interpretan las pruebas, de modo que perciben lo que esperan percibir. Por consiguiente, los nuevos significados sólo aparecerán cuando las pruebas provocan “sorpresas”. Normalmente, resulta útil tener una perspectiva externa que puede utilizar momentos de sorpresa para poner en duda significados aceptados y llevar a los profesores más allá de sus comprensiones existentes.

El trabajo de muchas escuelas IQEA ha demostrado cómo un escrutinio más detallado de los procesos implicados en la docencia puede hacer que los profesores se planteen sus pensamientos y, como consecuencia, experimenten con nuevas prácticas. Lo cual nos ha llevado a reflexionar detenidamente sobre cuál es la mejor manera de introducir tales enfoques. Ciertamente hay diversas posibilidades y cada escuela debe decidirse por un enfoque que encaje con sus circunstancias y tradiciones. En general, nos decantamos por el uso del “estudio de lección”, un procedimiento sistemático para el desarrollo de la docencia, muy arraigado en Japón y otros países asiáticos (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; Lo, 2004; Stigler y Hiebert, 1999). Recientemente, algunas escuelas IQEA de Hong Kong y el Reino Unido han utilizado este enfoque con grandes resultados.

El objetivo del estudio de lección es mejorar la efectividad de las experiencias que los maestros proporcionan a todos sus estudiantes. La actividad central es la colaboración en un área compartida de atención que se genera a través de la discusión. El contenido de esta área es la lección planificada, que se utiliza después como la base para recoger datos sobre la calidad de la experiencia que reciben los estudiantes. Tales lecciones se denominan “lecciones de estudio” y se utilizan para examinar las prácticas de los maestros y la capacidad de respuesta de los estudiantes ante las actividades planificadas. Los miembros del grupo trabajan juntos en el diseño del plan de la lección, que más tarde cada maestro implantará. Las observaciones y los comentarios después de la lección se organizan para facilitar la mejora de la lección de investigación después de cada prueba.

El estudio de lección puede llevarse a cabo de distintas maneras. Por ejemplo, puede implicar a un pequeño subgrupo de personal voluntario, o llevarse a cabo a través de agrupaciones departamentales o de intereses especiales. También puede tener lugar en diferentes escuelas, y formar parte de una red más amplia de maestros que trabajan juntos. Dentro de IQEA, la red de escuelas local ofrece el ámbito para que haya esta difusión y eventos compartidos. La recogida de pruebas es un factor clave en el enfoque de estudio de lección. Esto normalmente implica el uso de grabaciones en vídeo. También se pone énfasis en la escucha de las visiones de los estudiantes en un modo que pretende introducir un punto crítico en las discusiones que tienen lugar.

Desarrollo del liderazgo

Las investigaciones en escuelas IQEA sugieren que el uso de estrategias como el estudio de lección para mejorar la práctica a menudo conduce a diversas formas de “turbulencia” (Hopkins et al., 1994). Esta puede adoptar diversas formas, implicando dimensiones organizacionales, psicológicas, técnicas o micropolíticas. En su núcleo, sin embargo, normalmente se refiere a la disonancia que tiene lugar cuando las personas se esfuerzan por entender nuevas ideas. Nos recuerda, claramente, que el cambio a menudo requiere “enseñar a un perro viejo nuevos trucos”.

Hay pruebas que sugieren que sin un período de turbulencia, no es probable que se consiga un cambio satisfactorio que dure mucho tiempo (Hopkins et al., 1994). En este sentido, puede verse la turbulencia como un indicador útil de que la escuela está avanzando. Así, ¿cómo se puede prestar apoyo a los maestros a la hora de afrontar tales períodos de dificultad? ¿Qué disposiciones organizativas son útiles para alentar el desarrollo de la práctica?

Desde nuestra experiencia de numerosas escuelas que han logrado progresos tangibles, apreciamos la existencia de ciertas disposiciones que parecen ser útiles. Éstas proporcionan estructuras para dar apoyo a los maestros en la exploración de sus ideas y las maneras de trabajar, mientras que, al mismo tiempo, garantizan que no se sacrifican las disposiciones del mantenimiento. Más concretamente, están enfocadas a dar apoyo a la creación de un clima de toma de riesgos en el que pueden tener lugar tales exploraciones.

Al intentar entender tales disposiciones, hemos formulado una tipología de seis “condiciones” de liderazgo interconectadas que parecen ser una característica del desarrollo escolar satisfactorio (Ainscow et al., 2000). Son las siguientes: atención a los

beneficios potenciales de *interrogación y reflexión*; un compromiso con la *planificación cooperativa*; la *implicación* del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares; actividades de *desarrollo del personal* que se centran en la práctica en el aula; estrategias de *coordinación*, especialmente en relación con el uso del tiempo; y *funciones de liderazgo* efectivas, no sólo para los miembros más antiguos del personal sino a lo largo de toda la escuela. Cuando trabajamos con escuelas sobre sus iniciativas de mejora, les pedimos que realicen una revisión de estas condiciones organizativas para ver si sería útil hacer algunos ajustes de manera que proporcionen mayor apoyo al personal a la hora de afrontar los inevitables períodos de turbulencia. Sin embargo, nuestra búsqueda de estrategias de mejora que favorezcan más escuelas inclusivas nos ha llevado a explorar formas de liderazgo que pongan en duda creencias y premisas existentes dentro de una escuela.

Riel (2000) proporciona ejemplos útiles a nivel teórico y empírico en relación a este tipo de reto. Como resultado de una revisión detallada de literatura relevante, llega a la conclusión de que los líderes de la escuela deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades. Este análisis lleva a la autora a ofrecer una visión positiva del potencial que tienen los líderes escolares de involucrarse en desarrollos inclusivos y transformadores. Concluye: “Al aferrarse al completo compromiso con la equidad, voz y justicia social, los esfuerzos de los administradores en las tareas de proporcionar sentido, promover las prácticas culturales inclusivas en las escuelas, y construir relaciones positivas con el exterior de la escuela pueden realmente facilitar una nueva forma de práctica” (pág. 71).

Con tales ideas en mente, hemos trabajado recientemente con un grupo de directores de escuela en Inglaterra para tratar la siguiente cuestión: “¿*Qué formas de prácticas de liderazgo promueven un comportamiento que facilita el aprendizaje de todos los estudiantes dentro de una escuela?*”. Como Spillane, Halverson y Diamond (2001), los investigadores y agentes involucrados asumieron que el liderazgo escolar tiene que entenderse como una práctica distribuida, extendida a través de los contextos sociales y situacionales de una escuela. Vimos esto como una perspectiva transformacional sobre el liderazgo que se establece para autorizar a otros para que provoquen el cambio, especialmente en relación con las maneras en que las relaciones sociales influyen en la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, tomamos la *práctica de liderazgo* como nuestra unidad de análisis, en lugar de centrarnos en el trabajo de líderes individuales.

También se asumió que el desarrollo de la práctica de liderazgo empieza desde la experiencia personal e implica formas de aprendizaje social, como aquellos que dentro de un determinado puesto de trabajo exploran maneras de resolver los problemas prácticos que hallan al llevar a cabo sus obligaciones (Copland, 2003). Gran parte de este aprendizaje profesional se desarrolla principalmente a nivel intuitivo y el conocimiento que crea es generalmente desarticulado. En otras palabras, a los que desarrollan habilidades de liderazgo les resulta difícil describir las maneras cómo hacen lo que hacen. Puede argumentarse, así, que la forma más efectiva de desarrollo de liderazgo debería basarse en el lugar de trabajo, utilizando procesos de aprendizaje social que influyen el pensamiento y acción en un contexto concreto.

La experiencia de trabajar con el grupo de directores reveló algunas ideas importantes sobre la naturaleza de la práctica de liderazgo y cómo puede desarrollarse. Concretamente, demostró cómo, bajo ciertas condiciones, los informes escritos sobre la práctica de liderazgo en diferentes escuelas pueden utilizarse para estimular una forma de reflexión que se beneficia de la experiencia y conocimientos que existen dentro de un grupo de líderes educativos. También mostró cómo las visitas conjuntas a escuelas para producir tales informes pueden tener efectos similares.

El enfoque utilizado en el grupo de directores enfatizó el valor de los procesos grupales y el uso de métodos variados para la grabación de información. De este modo, el proceso de aprendizaje en acción que experimentó este grupo de directores se convirtió en el proceso por el cual se pusieron en cuestión sus propias prácticas de liderazgo. Los informes escritos se interpretaron como una herramienta para estimular un proceso que producía cambios en el comportamiento del personal y, en consecuencia, en los estudiantes.

Como resultado de este proyecto, se elaboró un conjunto de materiales para el desarrollo del liderazgo para guiar a otros grupos de líderes que quieran utilizar los informes como la base para el desarrollo del liderazgo (Ainscow y Fox, 2003). Dichos materiales se centran en diez “informes de práctica”. También incluyen lecturas seleccionadas que sirven para: *estimular la reflexión en mayor medida*, al permitir a los lectores la comparación de lo que hacen con relatos de práctica de liderazgo en otros lugares; *poner en cuestión y reubicar pensamientos existentes*, al leer pruebas sobre las prácticas de liderazgo que han demostrado su eficacia en otros contextos; y *conceptualizar el aprendizaje*, a través de la lectura de textos que proporcionan explicaciones teóricas más profundas sobre lo que implica la práctica de liderazgo. Estos tres enfoques arrojan luz sobre cómo algunas ideas que aparecen en la literatura puede ser útiles para generar diferentes tipos de conocimiento que son relevantes para el desarrollo de la práctica del liderazgo en las escuelas (West, Ainscow y Notman, 2003).

Los materiales del proyecto están pensados para su uso por parte de grupos de líderes dentro de las escuelas o desde un grupo de escuelas, con el fin de fomentar actividades de aprendizaje en acción similares a las que tuvieron lugar en el grupo de directores. El objetivo central es animar a grupos de colegas a trabajar juntos para avanzar en el pensamiento y la práctica dentro de sus organizaciones. El punto de partida para el trabajo de dicho grupo de aprendizaje en acción es la experiencia y conocimientos existentes de sus miembros. Los que participan deben, por lo tanto, recibir apoyo para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Sus colegas en el grupo se consideran como fuentes de desafío y apoyo, aportando a las discusiones sus experiencias y perspectivas. Dentro de tales contextos, los informes escritos de prácticas, además de lecturas adicionales, se utilizan para estimular la reflexión y la creatividad.

Otras cuatro redes (26 escuelas en total) han utilizado posteriormente los materiales y procesos para revisar y desarrollar sus prácticas de liderazgo. Los directores de estas escuelas formaron grupos locales de aprendizaje en acción y cada uno recibió la ayuda y apoyo de un director de escuela del grupo original. Al mismo tiempo, los participantes utilizaron los materiales para facilitar un proceso similar de revisión y desarrollo con equipos de liderazgo en sus propias escuelas. También hubo un programa de visitas entre escuelas de los grupos, con el fin de elaborar más informes de prácticas. Estas experiencias indican que el proceso puede conducir a cambios significativos en el

pensamiento y práctica de las escuelas, y que éstos tienen una influencia positiva en el comportamiento del personal y los estudiantes.

Desarrollo sostenible

Hasta el momento he explicado cómo los enfoques basados en la investigación pueden fomentar desarrollos en la docencia y el liderazgo. Nuestra experiencia es que las escuelas que utilizan tales enfoques tienen más probabilidad de éxito en la creación de cambios en el pensamiento y la práctica. Como sugiere Copland (2003), la investigación puede ser el “motor” para permitir la distribución del liderazgo, y el “pegamento” que una a una comunidad educativa alrededor de un objetivo común. Sin embargo, conseguir que tales éxitos se conviertan en procesos que tengan un impacto más profundo y sostenible en la cultura de las escuelas es mucho más difícil. Esto requiere estrategias persistentes a largo plazo para la construcción de capacidades a nivel de la escuela. También necesita de nuevos pensamientos y, de hecho, nuevas relaciones al nivel de los sistemas. En otras palabras, es más probable que los esfuerzos para fomentar la mejora de la escuela inclusiva sean más efectivos cuando formen parte de una estrategia más amplia.

Inglaterra es particularmente instructiva en este respecto. Los últimos tiempos han sido testigos de cambios fundamentales en las estructuras y relaciones dentro de su servicio educativo. Tales cambios se han reflejado más significativamente en las relaciones que se desarrollan entre las escuelas y sus autoridades educativas locales (LEA). Este movimiento, desde la “dependencia” hacia una mayor “independencia”, ha sido orquestado consistentemente a través de la legislación y guías asociadas. Al mismo tiempo, la relación entre las escuelas también ha cambiado. Concretamente, la competencia entre las escuelas ha llegado a considerarse como una de las claves para subir los niveles básicos. Lo que se ve promovido por las inscripciones abiertas, con el apoyo de la publicación de clasificaciones según los resultados de exámenes escolares. Todo esto lleva la intención de “liberar” a las escuelas de la burocracia del gobierno local y establecer lo que se ha descrito como “casi-mercados escolares” (Thrupp, 2001), en los que las escuelas efectivas tendrán una relación “a distancia” con las LEA y, de hecho, entre ellas.

Éste es, sin duda, el aspecto más problemático de nuestra propia investigación. Ha revelado cómo un contexto competitivo que valora criterios restringidos para la determinación del éxito crea barreras al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo (Ainscow, Howes y Tweddle, 2005; Ainscow et al., en prensa). Giroux y Schmidt (2004) describen cómo reformas similares en los Estados Unidos han convertido ciertas escuelas en “centros de preparación para los exámenes”. En consecuencia, presentan una tendencia creciente a ser más despiadados en su indiferencia hacia aquellos estudiantes que suponen una amenaza a su éxito, determinado por formas medidas de evaluación.

Con esta idea en mente, sugiero que el progreso hacia un sistema más equitativo requerirá negociaciones sobre valores y principios, y un énfasis mucho mayor en el compartimiento de conocimientos y recursos entre las escuelas. Dicho enfoque es consistente con lo que Stoker (2003) denomina “gestión del valor público”, con su énfasis en el gobierno de redes. Stoker argumenta que los orígenes de este enfoque pueden remontarse a las críticas del actual énfasis sobre las estrategias surgidas de la experiencia del sector privado. Continúa sugiriendo que “la formulación de lo que

constituye el valor público sólo puede conseguirse a través de la deliberación que implique a los principales apóstoles y acciones que dependen de la mezcla de un abanico de opciones de intervención de modo reflexivo”. En consecuencia, “las redes de deliberación y provisión” son consideradas como estrategias clave. En el servicio educativo, esto implicaría la negociación de nuevas relaciones interdependientes entre las escuelas, las LEA y sus comunidades más amplias (Hargreaves, 2003).

Nuestro trabajo de investigación reciente sugiere que la noción de Wenger (1998) de una comunidad de prácticas, definida como un grupo social ocupado en la búsqueda sostenida de una empresa compartida, es útil para explicar el proceso de creación de redes que puede suceder dentro de las redes de escuelas (Ainscow et al., 1995). Wenger observa el valor particular de las comunidades de prácticas interconectadas. Utiliza el término “constelación” para describir una agrupación de comunidades de prácticas específicas que se relacionen a través de alguna forma de significado común. Al mismo tiempo, los significados comunes entre aquellos de diferentes escuelas son, en nuestra experiencia, más parciales, más temporales y no tan plenamente compartidos como aquellos dentro de una comunidad más específica. Así, hemos hallado que esta misma parcialidad y falta de aspecto común pueden ser sugestivas, proporcionando oportunidades para aprender de la diferencia a través de procesos de colaboración entre escuelas.

Argumentamos, pues, que deben desarrollarse estrategias que fomenten la interdependencia entre escuelas, mientras que, al mismo tiempo, faciliten la tarea a los que están implicados en una dirección más inclusiva. Por ejemplo, hemos descrito como tres escuelas relativamente eficaces dieron su apoyo a una escuela en una difícil situación para fomentar mejoras (Ainscow, West y Nicolaidou, 2005). A través de experiencias como ésta, hemos intentado “dibujar el mapa” de los factores a nivel de distrito que tienen el potencial para facilitar o dificultar tales movimientos (Ainscow y Tweddle, 2003). Esta investigación sugiere que dos factores, concretamente cuando se hallan estrechamente ligados, parecen ser potencialmente muy poderosos. Son los siguientes: *claridad de propósitos*, y *las formas de pruebas* que se utilizan para medir el rendimiento educativo.

Nuestra experiencia ha sido que un debate bien orquestado sobre los valores que fundamentan los desarrollos de políticas puede llevar a una comprensión más amplia del principio de inclusión dentro de una red de escuelas y las comunidades locales a las que sirve. También encontramos que tal debate, a pesar de que por naturaleza sea lento y, posiblemente, interminable, puede tener influencia en relación al fomento de las condiciones en las que las escuelas pueden sentirse alentadas a moverse hacia una dirección más inclusiva. Al mismo tiempo, nuestra búsqueda de “influencias” también nos ha llevado a reconocer la importancia de las pruebas. Esencialmente, nos lleva a concluir que, dentro de los sistemas educativos, “lo que se mide se hace”. Así, por ejemplo, las LEA inglesas deben recoger más datos estadísticos que nunca. Lo que se reconoce como arma de doble filo, precisamente porque constituye una potente influencia para el cambio. Por una parte, se requieren datos para supervisar el progreso de los niños, evaluar el impacto de las intervenciones, revisar la efectividad de las políticas y procesos, planificar nuevas iniciativas, etc. En este sentido, los datos pueden, justificadamente, considerarse como el sustento de la mejora continuada. Por otra parte, si se evalúa la efectividad sobre la base de indicadores de rendimiento restringidos o incluso inapropiados, entonces el impacto pueden ser muy perjudicial. Mientras que

parezca que fomentan las causas de la rendición de cuentas y la transparencia, la utilización de los datos puede en la práctica: esconder más de lo que enseñan; invitar a malas interpretaciones; y, en el peor de los casos, tener un efecto perverso sobre el comportamiento de los profesionales, en especial en su actitud hacia los estudiantes que son considerados como un reto. Ello ha conducido a considerar la actual “cultura de auditorías” como una “tiranía de la transparencia” (Strathern, 2000). Lo que sugiere que debe ejercerse más cuidado a la hora de decidir qué pruebas se recogen y, de hecho, cómo se utilizan. El reto es, por tanto, aprovechar el potencial de las pruebas como una palanca para el cambio. En otras palabras, debemos aprender a “medir los que valoramos”, en lugar de lo que acostumbra a pasar “valorar lo que podemos medir”.

En una LEA inglesa, por ejemplo, estamos colaborando con funcionarios y directores de escuela sobre el desarrollo y difusión de su “Estándar de Inclusión”, un instrumento para evaluar el progreso de las escuelas en su “trayecto hacia devenir más inclusivas” (Moore, Jackson, Fox y Ainscow, 2004). El Estándar se centra directamente en los resultados de los estudiantes, en lugar de centrarse en procesos organizativos, y utiliza las visiones de los estudiantes como fuente principal de pruebas. Así, por ejemplo, no requiere una revisión de la calidad del liderazgo en una escuela. Al contrario, se centra en la presencia, participación y logros de los estudiantes, bajo la premisa de que esto es precisamente lo que el buen liderazgo se propone obtener. Igualmente, el Estándar no examina si se proporciona a los estudiantes la oportunidad de tomar parte en las actividades escolares o no. Al contrario, se propone evaluar si los estudiantes, especialmente los que se hallan en riesgo de marginalización o exclusión, realmente toman parte y se benefician en consecuencia. De este modo, los objetivos son los siguientes: aumentar la comprensión entre las escuelas de la inclusión como un proceso continuado; fomentar la inclusión (en términos de presencia, participación y logros); y utilizar la voz estudiantil como un estímulo para el desarrollo de la escuela y el personal. La intención de la LEA implicada es que el Estándar se convierta en una parte integral de los procesos de autorrevisión y desarrollo de las escuelas.

Conclusión

Los enfoques hacia la mejora escolar descritos en esta comunicación conllevan un énfasis en la colaboración y la investigación. Como hemos visto, las prácticas de liderazgo son esenciales para esta manera de trabajar. Concretamente, hay la necesidad de alentar los esfuerzos coordinados y sostenidos de todos los grupos de personal alrededor de la idea de que el cambio de resultados para todos los estudiantes es difícil de obtener a menos que haya cambios en los comportamientos de los adultos. En consecuencia, el punto de partida para la mejora escolar debe hallarse en los miembros del personal: de hecho, ampliando su capacidad para imaginar lo que puede conseguirse, y aumentando su sentido de rendición de cuentas para poder generar este resultado. Lo que también puede implicar el abordaje de premisas asumidas, muy a menudo relacionadas con las expectativas sobre ciertos grupos de estudiantes, sus capacidades, comportamiento y pautas de asistencia.

Tales enfoques requieren que los grupos de agentes dentro de un contexto concreto se impliquen en la búsqueda de una lista de prioridades común para guiar sus esfuerzos y, al mismo tiempo, una serie de esfuerzos para establecer maneras de trabajar que les permitan recoger y encontrar significado a diferentes formas de pruebas. Al hacer esto, los miembros del grupo se exponen a las manifestaciones de perspectivas y premisas de unos y otros. En el mejor de los casos, esto proporciona infinitas oportunidades para

desarrollar nuevas comprensiones sobre cómo las escuelas pueden llegar a ser más inclusivas.

Todo lo anterior se basa en la idea de que *las escuelas saben más de lo que utilizan* y de que el punto de partida lógico para el desarrollo empieza, por lo tanto, por un detallado análisis de las prácticas existentes (Ainscow, 1999). Esto permite identificar y compartir las buenas prácticas, mientras que, al mismo tiempo, se pone atención sobre las maneras de trabajar que pueden estar creando barreras a la participación y aprendizaje de algunos estudiantes. Sin embargo, como ya he destacado, el centro de atención de tales enfoques no sólo es la práctica. También es el pensamiento que se halla detrás de estas maneras de trabajar. La recogida y trabajo con las pruebas dentro de una escuela proporciona un medio para que afloren premisas asumidas que pueden ser la causa de las barreras que algunos aprendices experimentan.

Todo esto nos recuerda que la mejora escolar es básicamente un proceso social. En este sentido, la mejora de la escuela inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y, de hecho, aprender a aprender de la diferencia.

Referencias

Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. (2000) Reaching out to all learners: some lessons from international experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, (1), 1-9.

Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* (en prensa).

Ainscow, M., Barrs, D., y Martin, J. (1998) Taking school improvement into the classroom. *Improving Schools*, 1(3), 43-48.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2000) *Creating the Conditions for School Improvement* (2ª ed.). London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., y Smith, R. (1995) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: RoutledgeFalmer (en prensa).

Ainscow, M., Farrell, P., y Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Ainscow, M., y Fox, S. (2003) *Linking Behaviour, Learning and Leadership (Pilot version)*. National College for School Leadership with the University of Manchester.

Ainscow, M., y Howes, A. (2001) LEAs and school improvement: what is it that makes the difference? Comunicación presentada en la British Education Research Association Conference, Leeds.

Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., y Frankham, J. (2003) Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.

Ainscow, M., Howes, A., y Tweddle, D. (2005) Making sense of the impact of recent education policies: a study of practice. En M. Emmerich (Ed.) *Public Services Under New Labour*. University of Manchester: The Institute for Political and Economical Governance.

Ainscow, M., y Tweddle, D. (2003) Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion (pp.165-177). En J. Allan (Ed.) *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* Kluwer, Academic Publishers.

Ainscow, M., West, M., y Nicolaidou, M. (2004) Putting our heads together: a study of headteacher collaboration as a strategy for school improvement. In C. Clarke (Ed.) *Improving Schools in Difficult Circumstances*. London: Continuum (en prensa).

Bartolome, L.I. (1994) Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. *Harvard Education Review*, 54, 2, 173-194.

Bellamy, C. (1999) *The State of the World's Children: Education*. New York: UNICEF.

Copland, M.A. (2003) Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395.

Edmonds, R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, October, 15-34.

Elmore, R.F., Peterson, P.L., y McCarthy, S.J. (1996) *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning and School Organisation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. Cassell.

Giroux, H.A., y Schmidt, M. (2004) Closing the achievement gap: a metaphor for children left behind. *Journal of Educational Change*, 5, 213-228.

Hargreaves, D.H. (2003) *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*. London: Demos.

Hopkins, D. (2001) *School Improvement for Real*. Lewes: Falmer Press.

Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

Hiebert, J., Gallimore, R., y Stigler, J.W. (2002) A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.

Huberman, M. (1993) The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.) *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.

Lambert, L. et al. (1995) *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.

Lipman, P. (1997) Restructuring in context: a case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power. *American Educational Research Journal*, 34(1), 3-37.

Lo, Mun Ling (2004) *Catering for Individual Differences Through Learning Studies*. The Centre for the Development of School Partnership and Field Experience, The Hong Kong Institute of Education, Hong Kong.

Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education*. London: Fulton.

Moore, M., Jackson, M., Fox, S., y Ainscow, M. (2004) *The Manchester Inclusion Standard*. Manchester City Council.

Riehl, C.J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81 (27 pp).

Slee, R. (2004) Inclusive education: a framework for school reform. En V. Heung y M. Ainscow (Eds.) *Inclusive Education: A Framework for Reform*. Hong Kong Institute of Education.

Spillane, J.P., Halverson, R., y Diamond, J.B. (2001) Investigating school leadership practice. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.

Stigler, J. W., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.

Stoker, G. (2003) Public value management: a new resolution of the democracy/efficiency trade off. www.ipeg.org.uk/publications.htm

Strathern, M. (2000) The tyranny of transparency. *British Educational Research Journal*, 26 (3), 309-321.

Thrupp, M. (2001) School quasi-markets in England and Wales: Best understood as a class strategy? Comunicación presentada en la conferencia de la British Education Research Association. Leeds, Septiembre 2001.

Timperley S.H., y Robinson, V.M.J. (2001) Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change*, 2, 281-300.

Trent, S.C., Artiles, A.J., y Englert, C.S. (1998) From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education. *Review of Research in Education*, 23, 277-307.

UNESCO (2001) *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

Vitello, S.J., y Mithaug, D.E. (Eds.) (1998) *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

West, M., Ainscow, M., y Nottman, H. (2003) *What Leaders Read 2: Key Texts from Education and Beyond*. Nottingham: National College for School Leadership.

Correspondencia

Mel Ainscow, School of Education, University of Manchester, Oxford Road, Manchester M13 9PL, United Kingdom. Email: Mel.Ainscow@man.ac.uk