

Mejorar las escuelas urbanas

En esta misma colección MEL AINSCOW y MEL WEST han publicado:

- *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
- *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
- *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
- *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
Secretaría de Estado de Educación y Formación



NARCEA, S.A. DE EDICIONES

Coeditan:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEPSYD. <http://www.mepsyd.es>

Catálogo general de publicaciones oficiales. www.060.es

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2008

Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España

www.narceaediciones.es

Fecha de edición: 2008

© Open University Press

Título original: *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*

Traducción: Pablo Manzano Bernárdez

Prólogo y revisión de la edición española: Gerardo Echeita Sarrionandia

Cubierta: Aderal

NIPO: 660-08-053-4

ISBN: 978-84-277-1593-6

Depósito legal: M-

Impreso en España. Printed in Spain

Imprime LAVEL. 28970 Humanes (Madrid)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Mejorar las escuelas urbanas

Liderazgo y colaboración

Mel Ainscow

Mel West

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Han participado en la redacción de este libro:

Editores:

MEL AINSCOW. Catedrático de Educación y codirector del *Centre for Equity in Education* de la *University of Manchester*. Fue director escolar, inspector de LEA y profesor de la *University of Cambridge*; su trabajo pretende examinar las conexiones entre la inclusión, la formación permanente del profesorado y la mejora de la escuela. Es codirector de la red de mejora de la escuela *Improving the Quality of Education for All (IQEA)*, consultor de la UNESCO, la UNICEF y *Save the Children*, y Profesor visitante del *Hong Kong Institute of Education*.

MEL WEST. Ingresó en la *University of Manchester* como catedrático de Liderazgo Educativo en enero de 2000, puesto desempeñado conjuntamente en la *Faculty of Education* y en la *Manchester Business School*. Su trabajo, centrado sobre todo en los campos de la administración escolar y la mejora de la escuela, le ha llevado a países, como Islandia, Laos, Chile, Hongkong, China, Puerto Rico y Malawi. Colabora con el *British Council*, el *DfID*, la OCDE, la UNESCO y *Save the Children*. Fue uno de los creadores del programa *Improving the Quality of Education for All (IQEA)*.

Autores y autoras:

ALAN DYSON. Catedrático de Educación y codirector del *Centre for Equity in Education* de la *University of Manchester*.

SAMANTHA FOX. Ha trabajado en varios proyectos, incluido uno de tres años sobre liderazgo, conducta y aprendizaje con Mel Ainscow.

HELEN GUNTHER. Catedrática de Política, Dirección y Administración Educativas en la *School of Education* de la *University of Manchester*.

ANDY HOWES. Profesor de metodología de investigación en la *School of Education* de la *University of Manchester*.

ANDREW MORLEY. Consultor de educación que trabaja en la actualidad con centros de medios urbanos. Anteriormente, fue director de escuelas primarias situadas en centros urbanos.

MARIA NICOLAIDOU. Trabaja en la actualidad como maestra de primaria en Lemesos (Chipre). Ha trabajado como ayudante de investigación en el *Management and Institutional Development Centre* y en el *Educational Support and Inclusion Centre*, de la *School of Education* de la *University of Manchester*.

JACQUI STANFORD. Investiga sobre la educación urbana, la colaboración y la mejora de la escuela.

DAVE TWEDDLE. Ha sido maestro, psicólogo escolar y asesor-inspector de necesidades educativas especiales antes de pasar a ser funcionario superior de la LEA del Gran Manchester.

Revisión de la edición española:

GERARDO ECHEITA. Es doctor en Psicología y profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Índice

Introducción

- | | |
|---|----|
| Presentación de la edición española. <i>Gerardo Echeita</i> | 9 |
| Prólogo de los autores a la edición española. <i>Mel Ainscow y Mel West</i> | 10 |
| Prefacio de la edición inglesa | 15 |
|
1. El reto de la mejora en las escuelas urbanas. <i>Mel West y Mel Ainscow</i> .. | 17 |
| Mejora de las escuelas en contextos urbanos. La reforma escolar en Inglaterra. El marco normativo inglés. Importancia del liderazgo. Palancas para el cambio. | |
|
2. La experiencia de “fracaso” en escuelas primarias urbanas. <i>Maria Nicolaidou y Mel Ainscow</i> | 33 |
| ¿La inspección es efectiva para la mejora? Liderazgo. Perfeccionar la práctica escolar. Algunas reflexiones finales. | |
|
3. Desarrollar la capacidad de liderazgo en escuelas que se enfrentan a circunstancias difíciles. <i>Andrew Morley</i> | 47 |
| Antecedentes de la escuela. El plan de la inspección. Tensiones en el contexto escolar. Pensar en los objetivos de aprendizaje. Tests, clasificaciones y estadísticas. Lo que aprendimos de esta experiencia. | |
|
4. Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. <i>Mel Ainscow y Andy Howes</i> | 61 |
| Niveles e inclusión. Elaboración de un plan. A la hora de afrontar el problema. Barreras y obstáculos. Conclusión. | |
|
5. Cómo conseguir mejoras sostenibles en escuelas urbanas. <i>Mel West, Mel Ainscow y Jacqui Stanford</i> | 73 |
| El estudio de las escuelas. Percepciones de la tarea. Estrategias eficaces. Ser radical. Mejora sostenible. Lecciones aprendidas y conclusiones. Observaciones finales. | |

6. Estereotipos que inducen a confusión: riesgo, resiliencia y logros en las escuelas urbanas. <i>Helen Gunter</i>	87
La paradoja del rendimiento. Cuestionar estereotipos. Los centros escolares. Las entrevistas. Liderazgo orientado al rendimiento. Conclusión.	
7. Cómo mejorar la práctica escolar desde un distrito. <i>Mel Ainscow, Andy Howes y Dave Tweddle</i>	101
Un ejemplo de práctica docente. Aprendizaje social. Análisis de la experiencia. Niveles e inclusión. Algunas consecuencias. Culturas cambiantes.	
8. Apoyo a escuelas en circunstancias difíciles: la cooperación entre centros educativos. <i>Mel Ainscow, Mel West y Maria Nicolaidou</i>	115
Trabajando juntos. El trabajo de asesoramiento del equipo de directores. Una nueva directora. De visita por el centro. Determinar el impacto. Explicación de la experiencia. Consecuencias.	
9. Mejorando la práctica directiva en las escuelas. <i>Samantha Fox y Mel Ainscow</i>	127
Elaboración de la estrategia. Aprendizaje-acción. Análisis de la práctica directiva. Ampliando la participación. Aplicación de la estrategia. Conclusión.	
10. La colaboración en un gran proyecto educativo de ciudad. <i>Andy Howes y Mel Ainscow</i>	143
El contexto. El proyecto. Cómo se desarrolló la colaboración. Lecciones aprendidas. Dominio del plan de mejora. Cambios de prácticas. Conclusión.	
11. Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y "escuelas urbanas". <i>Alan Dyson</i>	159
"Centros escolares urbanos" y desventajas. Intervenciones políticas en las escuelas urbanas. Problemas emergentes. Hacia una alternativa. Colofón: reflexiones sobre el liderazgo.	
12. Conclusiones de las lecciones aprendidas: liderazgo y colaboración. <i>Mel Ainscow y Mel West</i>	175
Comprender la colaboración. Liderazgo para la colaboración. Promover la colaboración entre centros. Utilizar la experiencia de todos. Progreso. Observaciones finales.	
Referencias bibliográficas	193

Introducción

PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN ESPAÑOLA

Como señalan los propios autores de este libro, el término “*escuelas urbanas*” puede resultar inusual o confuso para algunos lectores. No se trata de una categoría precisa de centros pero, en cualquier caso, han sido objeto de estudio desde hace tiempo y también de un sinfín de políticas educativas locales y nacionales. Se trata de escuelas infantiles, primarias o secundarias que están mayoritariamente localizadas en los centros urbanos degradados de algunas grandes ciudades o en los distritos suburbanos en declive de las mismas y en los cuales la población escolar procede mayoritariamente de los sectores más pobres o de grupos en clara desventaja socioeconómica. Son, en definitiva, centros donde, en principio, resulta difícil enseñar y aprender y, para muchos imposible.

Pues bien, son estas situaciones y concepciones las que los profesores Mel Ainscow y Mel West cuestionan y rebaten en este trabajo, en forma de estudio de casos, hasta el punto de darles la vuelta y mostrar que, bajo determinadas condiciones, centros en esas circunstancias pueden alcanzar niveles de logro educativo excelentes. Una de las condiciones críticas para hacer frente a ese desafío es la de no sucumbir ante la desesperanza de la profecía autocumplida, sino la de reforzar la capacidad de innovación y mejora de los centros en cuestión, a través, entre otras acciones, del proceso de creación y mantenimiento de múltiples, variadas y, en ocasiones, sofisticadas redes de colaboración y apoyo mutuo al interior de los propios centros y entre centros escolares y sus aliados. El “Trabajo en Red”, como bien ha conceptualizado entre nosotros el profesor Enguita, o lo que otros, como el profesor Flecha, han llamado la construcción de “Comunidades de Aprendizaje”, son acciones, en definitiva, de vital importancia para desactivar o minimizar los procesos de exclusión educativa a los que, de no actuar de esa forma, muchos alumnos y alumnas estarían avocados sin remedio. Y para que ello sea posible son necesarios nuevos estilos y prácticas para un liderazgo escolar que sea capaz, precisamente,

entre otras tareas, de crear estas condiciones. De todo ello nos habla este libro de voces plurales y estimulantes análisis.

Es bien cierto, como bien nos previene el profesor Dyson en su recomendable capítulo en esta obra, que “las puertas escolares” no son la principal entrada para revertir los procesos de exclusión social a los que muchos alumnos parecen condenados, pero, sin lugar a dudas, son una de ellas. El lector tiene entre sus manos un estímulo que puede depararle la sorpresa de hacerle pensar que hay escuelas capaces de reinventarse cada día con la colaboración de quienes en ellas trabajan, sienten y vivencian el tremendo esfuerzo de intentar llevar a la práctica los principios de igualdad y no discriminación de niños y jóvenes vulnerables en escuelas urbanas. Y si este libro puede ser de utilidad para muchos, es indudable que los directores y directoras de centros escolares, los orientadores o los asesores psicopedagógicos van a toparse con los “ingredientes” habituales de su trabajo, “cocinados” esta vez por un panel de renombrados expertos en esta tarea de ayudar a los que educan.

GERARDO ECHEITA

Madrid. Septiembre de 2008

PRÓLOGO DE LOS AUTORES A LA EDICIÓN ESPAÑOLA

Damos la bienvenida a la publicación en español de *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Habiendo trabajado en proyectos de desarrollo y mejora escolar en contextos urbanos de países como Chile, México, Nicaragua, Puerto Rico o España, confiamos en que las ideas que exponemos en este libro serán de interés para los responsables de políticas educativas, investigadores y profesores, en el mundo de habla hispana.

Aunque mantenemos con convicción la afirmación anterior, también es importante reconocer que los diferentes proyectos de trabajo colaborativo que presentamos en esta obra, han tenido lugar en países concretos y en tiempos y lugares también concretos. En general, nos referimos al sistema educativo inglés, durante un período de intensos esfuerzos por llevar a cabo distintas reformas. Para deducir aprendizajes que puedan ser de utilidad en otras partes del mundo, es de vital importancia ser sensible a las diferencias existentes entre los diferentes contextos nacionales.

Nuestra experiencia de trabajo en el ámbito internacional nos ha llevado a la conclusión de que compartir ejemplos de prácticas procedentes, en contextos nacionales diferentes, puede ser útil. Sin embargo, como apuntábamos, tales experiencias también nos llevan a ser sensibles respecto a la naturaleza del conocimiento que puede trasladarse de un lugar a otro, y de las barreras que hacen difícil esta empresa. En este sentido, conviene distinguir entre lo que denominamos un conocimiento **generalizable**, que apuntaría hacia determinar patrones que se asume que son relevantes en cualquier país, y conocimiento **transferible**, con un énfasis particular en comprender los factores contextuales que modelan cómo aquel debe ser interpretado.

Teniendo presente esta distinción, hemos encontrado útil para nuestro trabajo, explorar formas de transferir conocimiento que tengan en cuenta la manera en la que las circunstancias locales, la historia y las culturas modelan las ideas que son importadas. Esto nos ha llevado a argumentar que las prácticas y experiencias de otros lugares, como las que se presentan en este libro, y las ideas que emergen de la reflexión sobre tales prácticas, pueden ayudar a las personas a pensar más analíticamente y, quizás, ayudar a poner en práctica propuestas innovadoras en su propio contexto. Más específicamente, pueden ser útiles a la hora de mover el pensamiento y la práctica un poco más allá de lo habitual, mostrando los cambios posibles; o bien, mostrando prácticas que pueden ser adaptadas para su uso en diferentes contextos. Y, lo más importante de todo, desafiando y cuestionando las concepciones implícitas o las creencias que condicionan los modos habituales de trabajar.

Un argumento central que desarrollamos en este libro es que resulta necesario desafiar o “poner en cuestión” la idea comúnmente aceptada de que las escuelas urbanas que se ubican en distritos escolares donde hay una concentración de niños o jóvenes procedentes de familias económicamente pobres, son incapaces de alcanzar resultados educativos de excelencia. Esta concepción requiere un cambio de mirada, y reclama dejar a un lado la perspectiva basada en el déficit de tales escuelas, para pasar a una perspectiva que reconozca su capacidad de mejora.

La investigación que mostramos en esta obra, aporta sólidos argumentos con respecto al hecho de que reforzar la colaboración dentro y entre diferentes centros educativos puede aumentar notablemente esta capacidad. También muestra cómo la interdependencia entre centros escolares tiene un enorme potencial para impulsar mejoras sistémicas en ellos, sobre todo en contextos particularmente difíciles. Es evidente que la colaboración entre centros escolares con diferentes niveles de rendimiento, puede ayudar a reducir la polarización del sistema educativo, en beneficio particularmente de los estudiantes que presentan niveles muy bajos en su rendimiento escolar. Esto se consigue transfiriendo el conocimiento disponible entre los propios centros y, mucho más importante, generando un nuevo conocimiento específico y “situado” en el propio contexto. Todo ello puede verse igualmente impulsado y reforzado

cuando los centros escolares colaboran e incorporan otros “aliados” que están fuera de la escuela, entre los cuales se incluyen las familias, las comunidades locales, los servicios de apoyo o las organizaciones no gubernamentales.

En definitiva, este libro recomienda un tipo de mejora, que implica un *proceso de aprendizaje social*, en lugar de la habitual adopción de técnicas especiales o ajustes organizacionales. Este enfoque establece la necesidad de proporcionar el máximo apoyo a los directores, al profesorado, a los estudiantes, a las familias y a los representantes de la comunidad local, reconociendo que el éxito dependerá de su esfuerzo y de su empeño colectivo. Pone énfasis en las siguientes proposiciones:

- *Las escuelas saben mucho más de lo que utilizan.* Por tanto, la principal línea de desarrollo tiene que ver con conseguir un mejor uso de sus propias posibilidades, así como de su creatividad, creando redes de colaboración dentro y entre escuelas.
- *La experiencia del profesorado y de otros líderes educativos no suele estar bien articulada.* Por tanto, y para acceder a esa capacidad inutilizada, es necesario crear un lenguaje común sobre la tarea realizada, que facilite tanto la reflexión mutua, como compartir ideas.
- *Hacer y trabajar en red es socialmente complejo.* Tener éxito en esta empresa de crear y sostener redes de apoyo y colaboración mutua, requiere un nuevo pensamiento y unas nuevas relaciones que impulsen conexiones reales y vivas entre los diferentes agentes educativos.
- *Los directivos tienen que fomentar la interdependencia.* Son necesarias nuevas formas de liderazgo que impulsen y mantengan la confianza, la comprensión mutua, así como conductas y valores compartidos. Este nuevo modo de liderazgo compartido constituye una condición necesaria para aproximar y unir a los miembros de la red y hacer que sea posible un trabajo cooperativo.

Estas proposiciones tienen implicaciones muy significativas para los responsables de políticas educativas. Para utilizar bien el poder que las redes tienen como medio de conseguir mejoras en las escuelas urbanas, son ellos quienes deben generar una alta flexibilidad en el nivel local para que las personas que están en la práctica tengan espacio para analizar sus circunstancias particulares y determinar conjuntamente sus prioridades. Esto significa que los responsables políticos deben reconocer que los detalles de la implementación no pueden ser manejados desde una regulación central. Más bien, éstos deben ser llevados por aquellos que estén cerca y, que por tanto conocen y comprenden mejor los contextos locales. Deberían confiar en que actúan en beneficio de los niños y jóvenes a los que sirven y animar a trabajar colaborativamente, poniendo en común su conocimiento y experiencia, tanto en beneficio de los estudiantes como del profesorado.

Confiamos en que los lectores encontrarán nuestro libro útil y relevante. También esperamos que les anime a buscar formas más eficaces de educar a todos nuestros niños y jóvenes. Agradecemos a la editorial NARCEA su interés y cuidado en la edición de este libro y a nuestro querido amigo y colega Gerardo Echeita por su apoyo para la adaptación del texto al contexto español.

* * *

We welcome the publication of Improving Urban Schools: Collaboration and Leadership in Spanish. Having been associated with educational developments in urban contexts in countries such as Chile, Mexico, Nicaragua, Puerto Rico and Spain, we are confident that the ideas explored within the book are relevant to policy makers, practitioners and researchers in the Spanish-speaking world.

Having said that, it is also important to recognise that the various projects we report took place in a particular country at a particular time; i.e. the English education system during a period of intensive efforts to bring about reform. In drawing lessons from these experiences that might be used in other parts of the world it is, we believe, vital to be sensitive to differences between national contexts.

Our experiences of working internationally leaves us in no doubt that the sharing of examples of practices across national borders can be helpful. However, these experiences also lead us to be sensitive to the nature of the knowledge that can be moved from place to place, and the sorts of barriers that make this difficult. Here it is helpful to make a distinction between generalisations that attempt to determine patterns that are assumed to be relevant to any country, and transferability, where there is an emphasis on the importance of understanding contextual factors in shaping how ideas are interpreted.

Bearing this distinction in mind, we have found it helpful in our own work to explore forms of knowledge transfer that take account of the way local circumstances, histories and cultures shape ideas that are imported. This leads us to argue that accounts of practice from elsewhere of the sort that are presented in this book, and ideas that emerge from reflection on such accounts, can help people to think more analytically and, perhaps, in new ways about their own contexts. More specifically, they can be helpful in moving thinking and practice forward by: pointing to ideas about what might be possible; providing explanations of practice that might be adapted for use in different contexts; and, most important of all, challenging the un-stated assumptions that inform existing ways of working.

The argument we develop in the book is that it is necessary to challenge the assumption that schools serving urban districts where there are concentrations of children from economically poor families are incapable of achieving excellent educational outcomes. This requires a shift in thinking that moves away from deficit views of such schools, to a perspective that recognizes their capacity for improvement.

The research we report provides strong evidence that strengthening collaboration within schools can strengthen this capacity. It also illustrates how interdependence between schools has enormous potential for fostering system-wide improvement, particularly in challenging contexts. The evidence is that collaboration between differently-performing schools can help to reduce the polarization of the education system, to the particular benefit of students who are on the edges of the system and performing relatively poorly. It does this by both transferring existing knowledge and, more importantly, generating context specific 'new' knowledge. This can

be further strengthened when schools collaborate with a wider range of partners outside schools, including families, local communities, support services and voluntary organisations.

In essence, then, the book recommends an approach to improvement that involves social processes of learning, rather than the adoption of particular techniques or organisational arrangements. This approach sets out to provide maximum support to headteachers, staff, students, parents and community representatives, recognising that success will depend on their collective commitment and effort. It places emphasis on the following propositions:

- *Schools know more than they use. Thus the main thrust of development has to be with making better use of existing expertise and creativity through collaboration and networking within and between schools.*
- *The expertise of teachers and educational leaders is largely unarticulated. Therefore, in order to access the reservoir of unused expertise, it is necessary to create a common language of practice that will facilitate mutual reflection and the sharing of ideas.*
- *Evidence is the engine for change. Specifically, it can help to create space for re-appraisal and re-thinking by interrupting existing discourses, and by focusing attention on overlooked possibilities for moving practice forward.*
- *Networking is socially complex. Successful networking requires new thinking and, indeed, new relationships at the systems level that foster active connections amongst stakeholders.*
- *Leadership must foster inter-dependence. More specifically there is a need for distributed forms of leadership that encourage the trust, mutual understanding, and shared values and behaviours, that will bind members of a network together and make cooperative action possible.*

All of this has significant implications for policy makers. In order to make use of the power of networking as a means of achieving improvements in urban schools, they need to foster greater flexibility at the local district level in order that practitioners have the space to analyse their particular circumstances and determine priorities accordingly. This means that policy makers must recognise that the details of policy implementation are not amenable to central regulation. Rather, these have to be dealt with by those who are close to and, therefore, in a better position to understand local contexts. They should be trusted to act in the best interests of the children and young people they serve, and encouraged to work together, pooling their knowledge and experience, for the benefit of students and teachers alike.

In conclusion, then, we hope that readers will find our book useful and relevant. We also hope it will give them further encouragement to seek more effective ways of educating all of our children and young people. We thank the publishing team at NARCEA for their care in producing the book, and our dear friend and colleague Gerardo Echeita for his assistance in developing the text in Spanish.

MEL AINSOW and MEL WEST
Manchester. Septiembre de 2008

PREFACIO DE LA EDICIÓN INGLESA

A algunos lectores les parecerá un tanto inusual la expresión “escuelas urbanas”. En algunos países no es un descriptor que se haya generalizado. No se trata de que no se hayan percibido determinados problemas o entornos; por regla general, sí, y ha habido algunas iniciativas políticas orientadas precisamente al tipo de escuelas a las que nos referimos en nuestros estudios. Además, fuera del sector de la educación, hay un reconocimiento paralelo del fenómeno, con iniciativas adoptadas para estimular la renovación urbana o de barrios. A pesar de todo, no parece que esas percepciones hayan cristalizado en expresiones comunes para describir tanto los contextos como las escuelas.

No obstante, contamos con una bibliografía que se ocupa de los problemas a los que se enfrentan esas escuelas y que se remonta al menos a 20 años atrás en los Estados Unidos y se está desarrollando rápidamente en otros países angloparlantes. Es frecuente que en esa bibliografía se utilice la expresión “educación urbana”. Por tanto, aunque somos conscientes de que se utilizan varias expresiones alternativas y de la observación planteada de forma tan convincente por nuestro colega Alan Dyson, de que hay muchas escuelas en los frondosos claros de los suburbios que también pueden denominarse “urbanas”, creemos que el mejor descriptor para nuestros fines es éste.

Por tanto, al hablar de “escuelas urbanas”, aludimos a las situadas en entornos urbanos. Nos referimos a escuelas que, en su mayoría, están ubicadas en zonas depauperadas del centro de las ciudades y en áreas suburbanas y cuya población pertenece a los sectores más pobres y menos prósperos de la comunidad. Son zonas en las que los ingresos de los padres y los niveles de empleo son bajos, en las que abundan las poblaciones de grupos minoritarios étnicos y sociales y en las que, a veces, hay una cantidad significativa de alumnos bilingües. Nos referimos pues a estos centros, a sus profesores, a sus alumnos y sus comunidades; el trabajo de estos centros y los problemas a los que se enfrentan constituyen la base de los estudios y análisis que reúne este libro.

Las ideas que presentamos se derivan del compromiso de los distintos autores con los profesionales que trabajan sobre el terreno. De hecho, sin su inspiración, compromiso y apoyo, el libro no hubiera sido posible. A este respecto, debemos mostrar nuestro especial agradecimiento a los siguientes colegas, que tienen destacados trabajos sobre la mejora de las escuelas urbanas: Jan Atkinson, Stephen Ball, Yvonne Birch, Phil Doyle, Dame Jean Else, Ann Frances, John Hull, Sir John Jones, David Kershaw, Keith McDonald, Barry Morrison, Sylvia Moore, Gerard Moran y Susan Orlik. También queremos dar las gracias a Averil Gould, que ayudó a coordinar muchos de los proyectos referidos en el texto. Por último, aunque no menos importante, tenemos que manifestar nuestro reconocimiento a Tim Brighouse y David Hargreaves, de quienes hemos recibido una inspiración inmensa.

MEL AINSOW y MEL WEST

1

El reto de la mejora en las escuelas urbanas

Este capítulo introductorio destaca los retos que plantea la educación urbana y explica el plan general que guió el trabajo de los autores. Presenta un breve panorama general de la bibliografía internacional sobre la mejora de la escuela en áreas económicamente deprimidas antes de pasar a explicar la importancia en Inglaterra, donde se han hecho esfuerzos intensivos para “elevar los niveles” de las escuelas urbanas. Se resume la idea básica que subyace a estos trabajos reformistas, haciendo hincapié en el contexto político general de competición y libertad de elección de centros.

Se presta especial atención a la función de liderazgo, haciendo referencia a un análisis reciente del pensamiento actual tal como se refleja en la bibliografía tanto del contexto educativo como del empresarial.

En su monografía sobre la necesidad de reconfigurar la educación urbana en los Estados Unidos, Peterson (1994) presenta algunos de los retos a los que se enfrentan las escuelas. Nos recuerda que:

“Con frecuencia, forman parte de una gran burocracia centralizada que puede ser lenta a la hora de responder a las necesidades de las escuelas. Los recursos son escasos y muchos edificios están en malas condiciones. El contexto externo puede presentar actividad de bandas, disponibilidad y uso generalizado de drogas y la quiebra de la estructura de la comunidad local. Los estudiantes llegan a la escuela llevando consigo el lastre de la pobreza, el hambre y la mala vivienda. Estas condiciones constituyen la realidad de las aulas urbanas”.

Esta descripción resulta familiar a quienes trabajan en escuelas situadas en contextos urbanos de muchos países. No obstante, en los últimos años, la insistencia en las reformas “impulsadas por el mercado” y el desencadenamiento de la competición entre escuelas, como estrategia de mejora, han concentrado

y acelerado los retos (Thrupp, 2001a; Giroux y Schmidt, 2004). Entre quienes se han quedado atrás, están los grupos de estudiantes (y a veces, escuelas completas) que han sido incapaces de “competir”. Como observan Young y Melnick (1988), el impacto de la pobreza y los problemas que ésta conlleva tienden a ser más graves en los ambientes del centro de las ciudades que en otros entornos geográficos, lo que marca aún más las desventajas educativas experimentadas por los jóvenes que viven allí. La consecuencia es la ampliación de las diferencias de rendimiento y una creciente marginación o, incluso, exclusión de algunos grupos de alumnos (Giroux y Schmidt, 2004).

Sin embargo, como nos recuerda Peterson (1994), la necesidad de garantizar que las escuelas situadas en contextos urbanos difíciles puedan servir con eficacia a sus alumnos es primordial. Si no logramos prestar servicio a estos niños en la escuela, los abandonamos a su suerte en un medio a menudo hostil y negativo, fuera de la escuela. Las consecuencias, tanto para los alumnos como para la cohesión social de sus comunidades, son previsibles. Como señala Golba (1998), a menos que hallemos formas de reducir las desigualdades de calidad y las experiencias educativas, ellos seguirán siendo “víctimas de las divisiones de raza y clase social”; a la vez que el descuido de esta cuestión amenaza el bienestar económico y social de nuestras comunidades.

Al mismo tiempo, tenemos que ser sensibles a la complejidad de los ambientes, cuando hablamos de educación urbana. En este sentido, los comentarios de David Hargreaves (2003c) con respecto a recientes desarrollos educativos que han tenido lugar en Londres constituyen un punto de referencia. Basándose en el clásico, *The Death and Life of Great American Cities*, escrito a principios del decenio de 1960 por Jane Jacobs, nos recuerda que ciertos contextos urbanos, sobre todo las ciudades grandes, se caracterizan por una diversidad social y cultural que encierra un potencial enorme para promover la innovación. Sostiene que las ciudades suelen atraer a personas creativas cuya energía y recursos han de movilizarse en apoyo de los esfuerzos para mejorar la educación.

Teniendo presente esta complejidad, este capítulo introductorio resume lo que consideramos que son los retos actuales a los que se enfrenta la educación urbana. Presenta una breve revisión crítica de la bibliografía internacional clave sobre la mejora de la escuela en zonas económicamente deprimidas, antes de pasar a explicar la situación en Inglaterra, donde se han realizado esfuerzos importantes para “elevar los niveles” de las escuelas urbanas mediante diversas iniciativas nacionales, como *Excellence in Cities*, *Education Action Zones*, *foundation schools*¹,

¹ En Inglaterra y Gales, la *foundation school* es un tipo de escuela que tiene cierto grado de independencia de la LEA y no cuenta con financiación directa del gobierno central. Su creación se debió a la *School Standards and Framework Act* de 1998 con el fin de reemplazar a las escuelas mantenidas económicamente por el gobierno. Su consejo directivo controla las admisiones, contrata el profesorado y es titular del edificio escolar. (N. del T.).

*city academies*² y la *Leadership Incentive Grant*. Se comenta la idea básica que subyace a estos esfuerzos de reforma, haciendo hincapié en el contexto político general que contempla tanto la competición como la elección de centro.

MEJORA DE LAS ESCUELAS EN CONTEXTOS URBANOS

No hace mucho tiempo, el estudioso australiano Roger Slee hacía referencia a la explicación de Edward Said acerca de cómo las ideas pueden perder parte de su “fuerza y rebeldía originales” cuando “viajan” a otras épocas y situaciones (Slee, 2004). Es una descripción que puede causar ciertas dificultades a las comunidades para la eficacia escolar y para la mejora de la escuela. En su origen, estos movimientos surgieron como protesta a las explicaciones convencionales sobre el fracaso escolar, en especial las destinadas a “explicar” el bajo rendimiento educativo en contextos urbanos caracterizados por la pobreza y las privaciones (Edmonds, 1979). De hecho, en el desarrollo de estas tradiciones es fundamental la convicción de que las escuelas pueden y deben “dejar huella” con independencia del contexto social. En fechas más recientes, estas tradiciones se han “domesticado” en un discurso político que desvirtúa la discusión e iguala el rendimiento con los resultados mensurables de los tests estandarizados (Slee y cols., 1998; Thrupp, 1999). En consecuencia, en contextos nacionales como el inglés, en los que las políticas de reforma se han basado en una visión más bien estrecha de la eficacia escolar, las estrategias que tratan de lograr la mejora de la escuela pueden actuar, en la práctica, como un obstáculo para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas especialmente en los contextos socioeconómicos más desfavorecidos.

Antes de mediados de la década de 1990, los investigadores mostraban muy poco interés por las escuelas que pasaban por circunstancias difíciles. Tendían a trabajar con organizaciones que ya contaban con una historia de innovaciones exitosas (Hopkins y cols., 1994). De igual manera, la mayor parte de las investigaciones sobre la eficacia de las escuelas se centraba en las escuelas de éxito, lo que conducía a una explicación basada en el déficit de las escuelas que obtenían resultados menos satisfactorios, es decir, de aquellas que no tenían éxito porque carecían de las “características” de las primeras (Reynolds, 1991). En fechas más recientes, se ha reconocido que la “cartografía inversa” de esas características en las escuelas menos eficaces puede que no sea ni adecuada ni útil (véase, por ejemplo: Reynolds y cols., 1996).

² La creación de las *city academies* se debe a la *Learning and Skills Act* de 2000. Se trata de un tipo de centro de secundaria, de carácter público, con financiación pública, pero independiente de la LEA. Con su creación, se pretendía atajar el problema del fracaso de las escuelas inglesas. (N. del T.).

Sin embargo, algunos investigadores se han ocupado de escuelas que trataban de superarse, con objeto de encontrar formas de ayudar a devolver estas escuelas a una situación saludable (p. ej.: Louis y Miles, 1990; Barber, 1998; Myers y Goldstein, 1998; Elmore, 2000; Muijs y cols., 2004). Próximos a los temas de este libro, Harris y Chapman (2002) estudiaron específicamente la práctica del liderazgo en escuelas secundarias inglesas que se enfrentaban a circunstancias problemáticas. En el informe de su estudio sobre diez de esos centros, llaman la atención sobre la necesidad de controlar las tensiones y problemas relacionados con determinadas circunstancias y contextos. Al sostener que la principal tarea de quienes ocupan puestos de liderazgo consiste en hacer frente a la “imprevisibilidad, los conflictos y los desacuerdos... sin prescindir de los valores fundamentales”, su trabajo subraya la importancia de ajustar la estrategia de mejora al contexto.

En Inglaterra, una estrategia clave para abordar los problemas de las escuelas que están en contextos urbanos difíciles, ha consistido en aprovechar el sistema nacional de inspección introducido en 1992. Significa que las escuelas que se considera que no consiguen proporcionar un nivel académico aceptable son sometidas a “medidas especiales”. La introducción del sistema de inspección suscitó muchos debates acerca de la mejor manera de atajar los problemas de estas escuelas (p. ej.: Reynolds, 1995; Barber, 1998). Gray (1999) señala que, sobre todo, esas escuelas necesitan “redescubrir un sentido de finalidad”. Añade que es más probable que se consiga esto si pueden efectuarse cambios en tres áreas: niveles de compromiso, dotación de profesorado y contexto. Si bien las dos primeras se encuentran en la esfera directa de influencia del centro, los factores contextuales constituyen precisamente los problemas que acosan a los centros que tienen que hacer frente a circunstancias problemáticas. Creemos que es necesario comprender mucho mejor cómo las acciones emprendidas por una escuela o en su seno pueden alterar o compensar esos factores contextuales que debilitan la claridad de los fines y limitan el impacto de las mejoras en la práctica de clase.

Al abordar esta cuestión, aprovechamos la experiencia de los Estados Unidos, que se ha interesado desde hace mucho tiempo por las escuelas situadas en entornos deprimidos, aportando numerosos estudios que ofrecen análisis de los problemas concretos padecidos por las escuelas del centro de las ciudades y consejos acerca de lo que “deja huella”. Por ejemplo, Cotton (1991) se centra en los problemas especiales de los grupos étnicos minoritarios. Sus descubrimientos, relacionados con la tutoría y la enseñanza, las estrategias adecuadas de instrucción y la participación significativa de los padres, parecen de interés para todos los alumnos de escuelas urbanas con dificultades. Stringfield y sus colaboradores (1997) llevaron a cabo un estudio longitudinal de diez “diseños” de mejora de escuelas centrados en mejorar el rendimiento académico de estudiantes pobres y de

minorías. Descubrieron problemas, tanto internos como externos: bajos niveles en la moral y el compromiso del profesorado, un desajuste entre los currículos de las escuelas y los intereses y aptitudes de los alumnos, un liderazgo de mala calidad y unas culturas escolares fragmentarias. Con frecuencia, la imagen del centro era débil, lo que hacía difícil atraer tanto a profesores como a alumnos. Un trabajo similar de Ascher (1993), que se centró en tres programas de mejora muy conocidos: el *School Development Program*, *Accelerated Schools* y *Success for All*, puso de manifiesto una vez más la importancia de la participación de los padres, pero también hizo algunas observaciones interesantes sobre las limitaciones de las medidas tradicionales de evaluación.

Cawelti (1999) analiza informes de escuelas que demostraron que podían alcanzar unos niveles de éxito inusualmente elevados con niños que vivían en circunstancias socioeconómicas deprimidas. Todos los centros hacían especial hincapié en la importancia y la necesidad de mejorar los niveles, y en la forma de mantener centrada en ellos la atención de docentes y alumnos. Además, sus respectivas comunidades escolares estaban muy comprometidas con la idea de que todos los estudiantes podían obtener buenos resultados. Los directores escolares mostraban un fuerte liderazgo y reconocían que el liderazgo debía extenderse al aula. También insistían en que el compromiso y la motivación crecen con la participación y trataban de crear equipos que sintieran como propios los cambios realizados en los centros.

Aunque los estudios de este tipo proporcionan indicaciones útiles, pueden dar la sensación de que hay una “receta” para mejorar las escuelas y, de alguna manera, solo hace falta encontrarla. Desde nuestro punto de vista, esta postura subestima el carácter social en que evoluciona la práctica en cada escuela, en cada contexto, en cada momento (Wagner, 1998; Robinson, 1998; Wenger, 1998; Ainscow y cols., 2003a). Las experiencias que presentamos en este libro nos llevan a sostener que sería más adecuado centrarse en determinar el tipo correcto de “ingredientes” combinados, para adaptarlos a los contextos y las circunstancias de cada centro.

También somos conscientes del peligro que supone separar el problema de la mejora de la escuela urbana del impacto de factores sociales y políticos generales. Diversos investigadores se refieren a este riesgo y afirman que deben llevarse a cabo reformas holísticas que conecten escuelas, comunidades e instituciones políticas y económicas (p. ej.: Anyon, 1997; Crowther y cols., 2003; Lipman, 2004; Levin, 2005). Estos autores concluyen que no es suficiente centrarse sólo en la mejora de cada centro escolar. Los esfuerzos deben formar parte de un plan mucho más amplio de reforma de todo el sistema (Anyon, 1997). Ese plan debe incluir tanto el nivel institucional como el nivel nacional y comunitario.