

Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje

Gisela Redondo-Sama

University of Cambridge (United Kingdom)

gr368@cam.ac.uk

Received November, 2014

Accepted May, 2015

Resumen

Objeto: El objetivo de este artículo es presentar y discutir los resultados obtenidos en tres Comunidades de Aprendizaje en relación a los procesos de creación, promoción y consolidación del liderazgo dialógico. En el análisis, se incorpora el papel de los diferentes miembros de la comunidad en la organización escolar.

Diseño/metodología/enfoque: Se realiza una revisión de literatura científica sobre los conceptos de liderazgo, liderazgo educativo y liderazgo dialógico. En base a esta revisión, el trabajo empírico se ha desarrollado con la metodología comunicativa, que pone el énfasis en el diálogo igualitario entre investigadores e investigadoras y sujetos implicados en la realidad social objeto de estudio. Se han seleccionado tres centros que se transforman en Comunidad de Aprendizaje en muy diferentes momentos (1978, 2001 y 2013) y se han entrevistado personas de perfiles diversos.

Aportaciones y resultados: Comprensión de las formas en que en estas tres Comunidades de Aprendizaje se desarrolla el liderazgo dialógico y cómo se consolida con la comunidad. En base a los resultados obtenidos en las entrevistas, se destacan aspectos de la participación y el liderazgo vinculados a los procesos de aprendizaje.

Limitaciones: El liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje se desarrolla en contextos escolares muy diversos, estando este artículo centrado en tres centros.

Implicaciones prácticas: La participación de toda la comunidad en el liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje tiene implicaciones que pueden ir más allá del centro escolar.

Implicaciones sociales: Comunidades de Aprendizaje ha demostrado mejorar los resultados académicos y la superación del fracaso escolar, en línea con los objetivos de la Estrategia Europea 2020.

Originalidad / Valor añadido: Este artículo presenta datos empíricos sobre cómo el liderazgo dialógico se crea, promueve y desarrolla en tres Comunidades de Aprendizaje, en línea con el giro dialógico de las sociedades y las ciencias sociales.

Palabras clave: Liderazgo dialógico, Comunidades de Aprendizaje, Organización escolar

Códigos JEL: I21

Title: Dialogic leadership in learning communities

Abstract

Purpose: The objective of this paper is to present and discuss the findings obtained in three Learning Communities with regards to the processes of creation, development and consolidation of the dialogic leadership. In the analysis, the role of the different community members in the school organization is included.

Design/methodology: A review of the scientific literature about the concepts of leadership, educational leadership and dialogic leadership is presented. On this basis, the empirical work has been developed on the basis of the communicative methodology, which stresses the egalitarian dialogue between researchers and the subjects of the social reality being studied. Three schools transformed into a Learning Community in diverse moments (1978, 2001 and 2013) have been selected and people with different profiles were interviewed.

Findings: The results obtained contribute to the understanding about the development of the dialogic learning in these three Learning Communities, as well as how it is reinforced with the community. On the basis of the results obtained in the interviews, the aspects of participation and leadership in relation to the learning processes are highlighted.

Research limitations/implications: Dialogic leadership in Learning Communities is developed in very diverse school contexts, being this article focused in three schools.

Practical implications: The participation of the whole community in the dialogic leadership in Learning Communities has implications that go beyond the school.

Social implications: Learning Communities have demonstrated the improvement of academic results and the overcoming of school failure, according with the objectives of the European Strategy 2020. In this sense, the dialogic leadership reinforces this dimension contributing to social impact.

Originality/value: This article presents empirical data about how the dialogic leadership is created, developed and consolidated in three Learning Communities, according to the dialogic turn of societies and social sciences.

Keywords: Dialogic leadership, Learning Communities, School organization

Jel Codes: I21

1. Introducción

“Se creó una comisión contra la violencia de género en el centro que tenía como objetivo velar para que siempre se respetara con la máxima igualdad a todas las personas en la comunidad de aprendizaje. Se hizo como medida de prevención para evitar situaciones de posible acoso o de violencia en el centro. Esta comisión fue liderada por voluntariado, colaboradores y participantes”. (Nuria, 2015)

Nuria ha sido voluntaria en una comunidad de aprendizaje durante 5 años y ha liderado procesos de cambio, promoviendo transformaciones con impacto más allá del aula y el centro educativo. Una de las dimensiones que Nuria destaca de su participación en la comunidad de aprendizaje es la existencia de una organización escolar que promueve la creación, desarrollo y consolidación del liderazgo dialógico. Son muchas las personas que a través de su participación en Comunidades de Aprendizaje están evidenciando que las prácticas de liderazgo pueden llevarse a cabo por el propio profesorado, el voluntariado, los y las familiares, el alumnado y otros miembros de la comunidad educativa.

La investigación ha demostrado que el liderazgo educativo revierte en la mejora de la educación, la calidad de la enseñanza y los resultados académicos (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Además, el desarrollo de formas de liderazgo efectivas que superen los muros escolares y consigan la mejora de barrios, familias y comunidades es una de las temáticas de creciente interés en las contribuciones teóricas y empíricas sobre liderazgo (Houston, Blankstein & Cole, 2010; Sanders & Harvey, 2002). En

esta misma línea, existe amplia literatura científica que analiza el impacto que las diversas formas de liderazgo tienen en los resultados del alumnado, tanto académicos como no académicos (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

La educación es clave en las dinámicas de transformación y liderazgo que mejoran las vidas de los niños y niñas. En línea con la Estrategia Europea 2020, la educación tiene también un papel central en la promoción del crecimiento, el empleo y la competitividad. En este sentido, los sistemas educativos afrontan el reto de promover formas efectivas para la incorporación de las personas jóvenes al mercado laboral teniendo en cuenta el contexto de crisis económica, en el que las tasas de desempleo de personas entre 15 y 24 años se sitúan en el 22% en el conjunto de la Unión Europea (Eurostat, 2014). Los objetivos de la Comisión Europea para mejorar esta situación son claros: empleo para el 75% de las personas de 20 a 64 años, reducción del abandono escolar por debajo del 10%, y que al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años tengan completados estudios superiores o equivalentes.

En línea con la estrategia 2020, se ha identificado la necesidad de ampliar el acceso que el profesorado, las escuelas y las comunidades tienen a aquellas actuaciones educativas que están demostrando obtener los mejores resultados, promoviendo el desarrollo de redes sociales más sólidas y mejorando las condiciones de acceso al mercado de trabajo y a la participación social. En este sentido, existe la necesidad de proporcionar evidencias científicas que demuestren ser eficaces en la mejora de los resultados académicos de las escuelas en el contexto europeo y en particular, en relación al liderazgo de los diferentes agentes educativos. La identificación y análisis de las actuaciones educativas de éxito (INCLUD-ED, 2015) que se implementan en Comunidades de Aprendizaje promueven un liderazgo que se recrea en diferentes contextos sociales y diversas áreas educativas, mientras se avanza hacia los objetivos de la estrategia europea 2020 de mejorar la educación, la creatividad y la innovación. Es importante destacar que la promoción de sinergias entre las Comunidades de Aprendizaje, las actuaciones educativas de éxito y el liderazgo (TEACH-IN, 2014-2016), incorpora una nueva variable en el análisis de un modelo educativo en línea con las propuestas y recomendaciones de la Comisión Europea.

2. Liderazgo dialógico en sociedades dialógicas

Los desarrollos teóricos en el ámbito del liderazgo se han realizado en disciplinas muy diversas, desde la sociología a la ciencia política, la economía o la educación. Además, se ha vinculado el liderazgo con los procesos de aprendizaje en diferentes temáticas, incluyendo la gestión y el Total Quality Management (Miguel-Dávila, Martín-Sánchez & Rodrigues, 2014).

Desde un enfoque interdisciplinar, se han explorado las conexiones entre el liderazgo, las comunidades y los movimientos sociales, así como su impacto en el liderazgo efectivo y de éxito (Kenneth, Ganz, Baggetta, Han & Lim, 2010). En línea con las contribuciones de Ganz (2010), existe la necesidad de promover la efectividad del liderazgo a través de la adaptación, el aprendizaje y el conocimiento compartido. Para ello, se requiere la movilización de toda la comunidad, consiguiendo también influir en las formas de organización de los diferentes movimientos sociales. En este sentido, existe una amplia literatura científica sobre las formas en que el liderazgo facilita y promueve la creación y el desarrollo de formas organizacionales que tienden a ser cada vez más democráticas, también en los centros educativos (Apple & Beane, 1995).

2.1. Liderazgo educativo

El liderazgo educativo ha demostrado tener un impacto en la mejora escolar, los resultados de aprendizaje y la organización de los centros (Mulford, 2013). La comunidad científica internacional también ha planteado cuestiones cruciales sobre el papel del liderazgo del profesorado y de los directores (York-Barr & Duke, 2004) en esas mejoras. Numerosas investigaciones se han centrado en analizar las conexiones entre el liderazgo y el aprendizaje, demostrando la relevancia del liderazgo del profesorado en la mejora educativa (Taylor, Goeke, Klein, Onore & Geist, 2011). En concreto, el liderazgo del profesorado ha sido crucial para la comprensión de nuevas dinámicas de liderazgo que han promovido la vinculación entre lo que sucede en los centros y los hogares (Howey, 1988). Además, el liderazgo del profesorado ha considerado los procesos a través de los cuales el profesorado influye en los demás, contribuyendo a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de aumentar los resultados académicos y de aprendizaje (Frost & Harris, 2003).

La mayoría de los desarrollos científicos sobre las diferentes formas de liderazgo educativo se han realizado en Estados Unidos y el Reino Unido (Frost, 2012) y se pueden identificar diferentes conceptualizaciones y aproximaciones vinculadas a la organización de los centros. En este sentido, el liderazgo organizacional (Mujis & Harris, 2006) responde a la noción convencional de liderazgo, que implica que el liderazgo está asociado a un rol concreto o responsabilidad dentro de la escuela, normalmente centrada en el director o directora. La creación de posiciones es una cuestión clave en este enfoque, que sigue la idea del líder más centrada en aspectos estructurales que en la agencia humana (Frost & Durrant, 2003). Además, en el enfoque organizacional la acción colectiva tiene menos relevancia que en otras aproximaciones al liderazgo. En cambio, el liderazgo basado en el modelo de distribución implica la redistribución del poder y la autoridad en la organización escolar, favoreciendo

espacios que crean relaciones de poder diferentes (Gronn, 2002). Como resultado, se ha desarrollado una teoría de la acción basada en la agencia conjunta para el liderazgo, que se desarrolla de forma más flexible y con un mayor impacto en la mejora escolar y el cambio educativo (Hopkins, 2001). La investigación en liderazgo educativo demuestra que hay una tendencia a incrementar la mejora educativa cuando el liderazgo es distribuido y se construye con la implicación del profesorado en el desarrollo escolar (Gronn, 2000).

Los debates sobre la autoridad y el poder se incluyen en las aportaciones sobre liderazgo. De este modo, identificamos temáticas sobre los recursos de autoridad para el liderazgo (Sergiovanni, 2003), las estructuras de poder de los centros educativos (Hatcher, 2005) o las dinámicas de poder entre el profesorado y otros agentes (Datnow & Castellano, 2001). La creación de posiciones es una cuestión clave en algunas de las conceptualizaciones que sitúan el liderazgo en los directores y directoras de los centros educativos (Hallinger & Heck, 1996; Blase & Blase, 2004). Esta visión está en línea con una forma de liderar que tiende a asumir la figura del leader y de las personas *followers* (Kellerman, 1999; Gardner, 1990). Los líderes promueven las actividades de liderazgo, que pueden estar constituidas por ellos y ellas, las personas *followers* y su situación en el desarrollo de las prácticas de liderazgo (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Por tanto, existe una forma de conceptualizar el liderazgo en base a las posiciones y las características que un profesor o profesora tiene (Taylor et al., 2011; Mangin, 2007). En esta línea, existen numerosas contribuciones sobre los diferentes roles que el profesorado tiene en los centros educativos (Howey, 1988; York-Barr & Duke, 2004; Frost, 2012; Fairman & Mackenzie, 2014). Las investigaciones se centran también en analizar las implicaciones que tienen estas conceptualizaciones para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, Frost (2014) plantea la necesidad de fortalecer los vínculos de directores y directoras comprometidos a explorar formas más efectivas de liderazgo en sus centros.

Frost desarrolla la teoría del liderazgo del profesorado no posicional (2014) en la que evidencia, a través de las propias voces del profesorado, que las prácticas de liderazgo pueden desarrollarse por maestros y maestras, profesores y profesoras, muy diversos. La división entre *leader* y *follower* se cuestiona al demostrar que cualquier profesor puede desarrollar su capacidad de liderazgo si se sitúa en un contexto que lo facilite y exista una red que lo promueva. Es el caso de la red HertsCam y de la International Teacher Leadership Initiative, ambas coordinadas por David Frost, que apoya los procesos de transformación en base a la teoría del liderazgo del profesorado no posicional, con el objetivo de “advance education for the public benefit through the provision of programmes for teachers to improve the quality of education in schools” (HertsCam, 2014).

2.2. Liderazgo dialógico

El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información se caracterizó por la profunda transformación de las estructuras sociales y el creciente papel de la agencia humana en el cambio social. La interacción entre las estructuras y los sujetos ha generado nuevas formas de comprensión de nuestras sociedades, incluyendo también los sistemas educativos y los cambios en las escuelas, desde la organización de los centros a la participación de las familias y otros agentes educativos, dentro y fuera del aula.

Las teorías sociales se han centrado en el análisis de la realidad social en base a las estructuras y sistemas que la conforman (perspectiva sistémica) o en los sujetos (perspectiva subjetivista). Sin embargo, existe una tendencia cada vez mayor a incluir ambas dimensiones (perspectiva dual), aportando más elementos que contribuyen a un análisis sociológico integrador. Autores como Habermas (1984, 1987), Touraine (1998), o Beck (1992) incorporan en sus contribuciones la perspectiva dual. Además, algunas de sus aportaciones son incluidas en las teorías dialógicas que han desarrollado científicamente la relevancia del diálogo para la comprensión de la realidad social y la tendencia a que nuestras sociedades sean cada vez más dialógicas, definiéndose así el giro dialógico de las sociedades y las ciencias sociales (Flecha, Gómez & Puigvert, 2003).

El análisis del giro dialógico incorpora por un lado las estructuras que favorecen o dificultan el diálogo y, por el otro, la agencia humana. La actividad de las organizaciones, entidades y centros escolares está en línea con este giro dialógico e incluyen cada vez más las voces y necesidades de la comunidad educativa. En esta línea, las aportaciones y modelos de liderazgo educativo presentan también una tendencia a considerar más el diálogo en sus análisis teóricos y empíricos para conseguir escuelas más inclusivas e igualitarias (Shields, 2010).

En línea con estas transformaciones, el liderazgo dialógico se define como el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan las prácticas de liderazgo de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios, y otros miembros de la comunidad educativa (Padrós & Flecha, 2014). La diversidad de agentes educativos buscan el trabajo conjunto con las familias, profesorado y alumnado, especialmente apoyando y promoviendo actuaciones que contribuyen a la transformación de la escuela y de la comunidad, desde el barrio hasta los hogares. En este artículo, partimos de esta conceptualización para analizar cómo se concreta el liderazgo dialógico en tres Comunidades de Aprendizaje.

2.3. El rol de la comunidad en el liderazgo dialógico

Existen diferentes tipos de participación en los centros educativos que favorecen la creación, desarrollo y consolidación del liderazgo dialógico. La implicación de la comunidad está contribuyendo a la mejora escolar y de resultados académicos de los niños y niñas. Los centros educativos que abren sus puertas a la comunidad y sus diferentes agentes (Álvarez & Verdeja, 2013), incluyendo los familiares, están desarrollando prácticas de liderazgo de muy diversas formas. Algunas de las investigaciones se centran en la influencia de las familias en la motivación, el comportamiento, sentimientos y procesos de aprendizaje de sus niños y niñas. El hecho de que el aprendizaje esté relacionado no sólo con lo que ocurre en el centro educativo sino también en el hogar y en la comunidad, influye en estas contribuciones.

En la literatura científica, existe una distinción entre los conceptos de implicación y participación familiar y de la comunidad en la educación. Este artículo se basa en el enfoque participativo de familiares y la comunidad en la implementación y liderazgo de acciones concretas en la vida de los centros. En línea con los resultados del proyecto INCLUD-ED, la única investigación en Ciencias Sociales y Humanidades incluida en la lista de la Comisión Europea entre las diez investigaciones de mayor éxito en Europa (EC, 2011a), existen cinco tipos de participación de la comunidad y de las familias:

- informativa,
- consultiva,
- decisiva,
- evaluativa, y
- educativa (INCLUD-ED Consortium, 2015).

Los tipos de participación decisiva, evaluativa y educativa han demostrado tener un mayor impacto en los resultados educativos del alumnado (Flecha, 2012). En estos tipos de participación, se consideran los espacios formales y no formales de aprendizaje que pueden revertir en el aprendizaje del alumnado. En base a estas contribuciones, se identifica que el liderazgo dialógico se desarrolla en diversidad de contextos, dentro y fuera del aula.

Los centros educativos abren espacios para crear y desarrollar el liderazgo dialógico de toda la comunidad, permitiendo que se incluyan diversidad de voces. Se promueve el diálogo igualitario (Flecha, 2000), en el que la relevancia de un argumento radica en su validez y no en la posición de poder que ocupa la persona que habla. De este modo, el diálogo igualitario también permite a las personas de grupos sociales vulnerables (p.e. migrantes) tener voz en los espacios de los que tradicionalmente han sido excluidos. Los familiares y miembros de la

comunidad que crean, promueven y consolidan prácticas de liderazgo son de diferentes edades, culturas, género y niveles socioeconómicos.

3. Método

Los datos presentados en este artículo se han obtenido en tres Comunidades de Aprendizaje diferentes en las que se implementan las actuaciones educativas de éxito identificadas y analizadas en el proyecto INCLUD-ED. El trabajo de campo se ha realizado con la metodología comunicativa, que pone el énfasis en el diálogo igualitario entre investigadores e investigadoras, sujetos y otros agentes implicados en la realidad social objeto de estudio. Esta metodología ha demostrado lograr impacto científico, político y social. Se han dedicado dos *Special Issues* a la metodología comunicativa, en 2011 y 2014 respectivamente, en la revista *Qualitative Inquiry* (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011; Puigvert, 2014). Además, esta metodología tiene el reconocimiento de la Comisión Europea por conseguir un impacto social y político significativo en la educación europea y los sistemas sociales (European Commission, 2011b). Los investigadores e investigadoras incluyen en el diálogo el conocimiento científico existente, que se contrasta con el conocimiento de la vida cotidiana de las personas. De este modo, se va más allá de los dualismos teóricos tradicionales de las ciencias sociales, basados en la estructura/individuo, sujeto/objeto y relativismo/universalismo. Los resultados obtenidos en este proceso tienen utilidad social y se orientan a responder a las necesidades y demandas de los colectivos investigados.

Para la realización de este artículo, se han seleccionado tres centros educativos transformados en comunidad de aprendizaje, concretamente dos escuelas de primaria y una escuela de educación de personas adultas. Los criterios para la selección han sido dos. En primer lugar, se priorizaron escuelas que estuvieran en un contexto socioeconómico similar para poder identificar procesos de liderazgo en entornos parecidos. De este modo, las tres escuelas son del mismo país (Comunidades de Aprendizaje se está implementando ahora en 8 países) y de un contexto socioeconómico similar. En segundo lugar, para identificar que el liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje se puede crear independientemente del tiempo que una escuela lleve implementando actuaciones educativas de éxito, se requerían centros diversos en relación a la trayectoria como Comunidad de Aprendizaje. Por tanto, se seleccionaron escuelas de muy diferentes períodos (1978, 2001, 2013). Las características de cada una de las escuelas y perfiles entrevistados se muestran en la siguiente tabla (Tabla 1).

	Inicio como Comunidad de Aprendizaje	Tipo de participación	Perfiles entrevistados
Centro escolar 1	1978	Educativa	Docente y voluntariado
Centro escolar 2	2001	Educativa	Docente y voluntariado
Centro escolar 3	2013	Educativa	Familiares

Tabla 1. Características de los centros seleccionados

Se ha entrevistado a un total de nueve personas, siete mujeres y dos hombres, con perfiles diversos: profesorado, familiares y voluntariado. Una parte relevante de las preguntas se centró en cómo se desarrollan las prácticas de liderazgo y su vinculación a los cambios en la organización escolar. Además, se preguntó sobre la toma de decisiones en los centros y las formas en que el liderazgo dialógico ha tenido impacto más allá de la actividad en el centro, considerando también las formas en que se han promovido las prácticas de liderazgo a través de la participación en los diferentes espacios de las escuelas. También se consideró la transformación personal que ha supuesto para las personas el ejercicio del liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. La dimensión ética de la investigación ha sido incorporada de forma transversal y acordada con las personas investigadas, preservando su anonimato.

Las entrevistas se han distribuido por centros teniendo en cuenta el volumen de alumnado de cada uno. En base a este criterio, se han realizado cuatro entrevistas en el Centro 1, tres entrevistas en el Centro 2 y dos entrevistas en el centro 3. La selección de las personas a entrevistar se ha basado en la diversidad de perfiles que representan y los diferentes roles que tienen en los centros. El análisis se ha hecho en base a la metodología comunicativa, que incluye la dimensión exclusiva y la transformadora en las categorías de análisis y por tanto, permite identificar los aspectos que favorecen la superación de las barreras y dificultades para la mejora social y escolar. El análisis cualitativo aplicado en las entrevistas ha permitido obtener primeros resultados de una temática en la que seguir investigando. En este sentido, las conclusiones obtenidas presentan nuevas evidencias que pueden contribuir al desarrollo de futura investigación, ampliando las técnicas de investigación. En cualquier caso, el tipo de participación educativa que existe en los tres centros evidencia que la organización se basa en el diálogo igualitario promoviendo la horizontalidad, no solo con las personas entrevistadas sino con el conjunto de la comunidad educativa.

En Comunidades de Aprendizaje se desarrollan las prácticas de liderazgo por diversidad de miembros de la comunidad, tal y como se ha indicado previamente. Existe numerosa literatura científica que identifica las personas *leaders*, sus diferentes estilos y características. En este artículo nos interesa identificar la creación, desarrollo y consolidación de los procesos de liderazgo incorporando diversidad de voces, no únicamente aquellas que pudiéramos

categorizar como líderes. El interés, por tanto, es incluir perfiles diferentes de personas, tanto hombres como mujeres que participan en sus centros.

Las personas entrevistadas contribuyen a la comprensión de las formas en que el liderazgo dialógico en estas tres Comunidades de Aprendizaje se está desarrollando, permitiendo la identificación de las prácticas que se implementan.

4. Resultados

Los principales resultados evidencian cómo el liderazgo dialógico se está desarrollando en las Comunidades de Aprendizaje que han sido seleccionadas para esta investigación. El análisis cualitativo incluye las aportaciones de las diferentes formas en que el liderazgo dialógico se consolida por parte de diversos miembros de la comunidad, más allá del director o directora y del profesorado. El objetivo de su liderazgo está orientado a la mejora escolar, impulsando procesos de aprendizaje que revierten más allá del centro. El liderazgo dialógico implica también, por tanto, procesos de aprendizaje.

4.1. Profesorado

El profesorado promueve la participación de los diferentes agentes educativos en los centros de manera que estén abiertos y accesibles el mayor tiempo posible. Al tener más espacios de participación, se favorece la creación del liderazgo dialógico, con diversidad de miembros de la comunidad, incluyendo quienes colaboran en la implementación de las actuaciones educativas de éxito (grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, etc.). La toma de decisiones democrática y horizontal acompaña este proceso, con una organización escolar que incluye comisiones de trabajo.

“La escuela donde trabajo está abierta a todo el mundo las 24 horas, por decir algo (...). La participación se promueve abriendo todos los espacios de gestión y participación del centro a familiares. Las aulas están organizadas en grupos interactivos, con un horario evidentemente, y todas las familias que quieren pueden participar. Se realizan asambleas concretas donde se explican los grupos interactivos y otras actuaciones donde pueden participar y se invita a que lo hagan. (...)” (Susana, docente)

“El tipo de participación que se promueve en la escuela es la educativa. Para ello es clave la organización de comisiones y grupos de trabajo donde se trabajan temas

transversales para la escuela que pasan a los órganos de decisión de la escuela (consejo de centro y asamblea) donde se consensuan las propuestas. Además, se potencia la participación de la comunidad a través del voluntariado en los diferentes espacios: clases, comisiones, asesoramiento, atención al público, etc". (Carmen, docente)

El profesorado, empoderado por la participación en el centro de agentes educativos diversos, lidera dialógicamente procesos de cambio y transformación. Además, promueven que ese liderazgo surja también entre familiares, alumnado, etc. De este modo, el liderazgo no se ejerce por las mismas personas sino que se distribuye entre diferentes miembros.

"Por ejemplo, algunas madres de la escuela, veteranas ya en grupos interactivos y líderes de reuniones y asambleas son las que acogen a otras madres que todavía no han dado el paso de acercarse más al centro. Se convierten en verdaderas promotoras". (Susana, docente)

"Las prácticas del liderazgo en la Escuela no se hacen porqué se implican personas con carisma sino porqué las personas participantes que antes no habían participado en ningún otro espacio empiezan a participar en igualdad en estos espacios y con el tiempo desarrollan unas habilidades que les hacen contribuir al liderazgo de una forma muy decisiva". (Ricardo, docente)

Uno de los elementos clave de los procesos de liderazgo dialógico es que se desarrolla consiguiendo impacto más allá del centro educativo, tanto a nivel personal como social. En este sentido, es importante tener en cuenta que el profesorado entrevistado destaca el papel de la igualdad y el diálogo en conseguir tales transformaciones.

"Con el tiempo he notado que he cogido mucha seguridad en la práctica de las actuaciones de éxito y, si bien antes, me costaba explicarlas en voz alta a otras personas (en una formación, charla, etc.) ahora lo hago con mucha convicción porque tengo muchos ejemplos de transformaciones muy profundas". (Susana, docente)

"Muchas personas que han participado en la Escuela empiezan a autoorganizarse fuera de ella, convirtiéndose la Escuela también en una Escuela de participación que tiene un impacto en el barrio, con nuevas asociaciones, con personas que asumen cargos en otras de ya creadas, etc". (Ricardo, docente)

4.2. Familiares

Los familiares comparten procesos de liderazgo dialógico con el profesorado, alumnado y otros miembros de la comunidad, creando vínculos de colaboración y trabajo conjunto. El papel de las AMPAs tiene relevancia en el caso de Educación Primaria, en las que habitualmente el tipo de participación que ha existido es informativo o consultivo. Sin embargo, destaca como una de las personas familiares entrevistadas explica el papel de esta asociación en su centro, la organización escolar y la vinculación con otros agentes. En su relato, también se relacionan las actuaciones educativas de éxito y el papel de las familias en su implementación.

"Por un lado está el AMPA, que tiene mucha capacidad de decisión. Se hacen asambleas mensuales. Las decisiones que se toman por ejemplo de extensión del tiempo de aprendizaje... la escuela siempre está de acuerdo. Así que se hacen nuevas actividades con voluntariado. Las decisiones en el AMPA se toman por consenso o por votación depende del tema. Además del AMPA...hay comisiones: una de infraestructura y otra de aprendizaje abiertas a todas las personas donde también participa la directora".
(Rebeca, familiar)

La participación de familiares se promueve desde toda la comunidad, también por parte de la dirección del centro. Así, se crea un liderazgo que no recae únicamente en la figura del director o directora sino que es compartido por diversidad de agentes. Además, también se tiene en cuenta la interacción entre la dirección del centro y familiares. De forma transversal, se destaca la implementación de las actuaciones educativas de éxito implementadas en Comunidades de Aprendizaje.

"Por ejemplo la directora explica a las familias que vengan a participar en las actividades de extensión del tiempo de aprendizaje o la biblioteca tutorizada. Los y las familias entre nosotros también nos animamos los unos a los otros. Cuando conoces un poco a la familia o a uno de los miembros de la familia pues les invitas a ir a la tertulia literaria dialógica(...)". (Rebeca, familiar)

"Las decisiones se toman conjuntamente en las comisiones en las que participan maestras, personas del servicio de comedor y familiares. Las familias también nos reunimos en el AMPA para proponer actividades, pensar cuantas personas voluntarias necesitamos para llevarlo a cabo y empezar a trabajar todos y todas para conseguir el voluntariado". (Magda, familiar)

"En el caso de la extensión del aprendizaje, ahí sí que he podido entrar más a decidir; incluso con la propuesta del calendario, cuándo hacer las actividades, y sobre qué hacerlas". (Juan, familiar)

La organización de los centros que son Comunidades de Aprendizaje se caracteriza por la inclusión de comisiones mixtas de trabajo en las que se decide conjuntamente sobre temáticas concretas que pueden afectar diferentes dimensiones de la vida escolar.

"El centro se organiza como otros centros de primaria en los que hay una dirección, un equipo directivo y un consejo escolar. Pero al ser comunidad de aprendizaje también hay comisiones mixtas de maestros y equipo directivo y familiares para tomar decisiones sobre temas educativos, temas de infraestructuras, etc". (Magda, familiar)

Los familiares entrevistados identifican ejemplos concretos en los que el liderazgo dialógico se crea y desarrolla. Por ejemplo, al abrir espacios educativos las familias lideran el proceso, empoderándose del diálogo con la dirección y otros agentes.

"Las familias quisimos que los niños y niñas tuviesen un espacio educativo con material educativo para mejorar sus conocimientos. Y así empezamos a hablar con la dirección y con el servicio de comedor y el esplai (que ofrece sus servicios el sábado). En la comisión mixta se trabajó mucho y se decidió pedir una subvención desde el AMPA para financiar material educativo y armarios nuevos. Durante un sábado se quedó para pintar la sala. Ese día participaron familias, maestras, y personal el comedor. Y el mismo espacio de antes pasó a ser utilizado por los niños y niñas que previamente diseñaron las normas conjuntamente para respetar y cuidar el material". (Magda, familiar)

Como en el caso de las entrevistas con profesorado, los familiares también destacan la diversidad de personas que lideran cambios, estando también implicadas en el AMPA.

"Lideran bastante las personas implicadas en el AMPA que son personas nuevas desde que se empezó a hacer comunidades de aprendizaje y que cada vez son más, ...se va ampliando". (Rebeca, familiar)

Según las personas entrevistadas, las prácticas de liderazgo se crean, desarrollan y consolidan en relación a la implementación de las actuaciones educativas de éxito.

"Se crean y se desarrollan ofreciendo diferentes responsabilidades a diferentes personas y se consolidan cuando las personas hacen suya la responsabilidad. Por ejemplo el primer año de ser comunidad de aprendizaje se hicieron las tertulias literarias dialógicas. Pues el segundo año de las comunidades las tertulias las lidera otra persona que no es la misma que la del primer año". (Magda, familiar)

4.3. Voluntariado

El voluntariado tiene un papel clave en Comunidades de Aprendizaje y participa en los procesos de liderazgo dialógico. En las entrevistas, se identifican las formas en que se promueve la participación de voluntariado, haciendo especial mención a la existencia de reuniones y comisiones que permiten tomar decisiones en base al diálogo y con el consenso de los diferentes agentes.

"Las decisiones se toman democráticamente en los espacios de decisiones que son reuniones en que las personas participantes de la escuela (alumnos, voluntarios, profesionales, etc.) toman las decisiones a través del diálogo y buscando el consenso. En el caso del voluntariado hay un espacio de decisión que acontece a cada mes y medio que se llama Coordinación Mensual que es abierta a todos y todas pero especialmente orientada al voluntariado". (María, voluntaria)

En el caso del voluntariado, también se destaca que las personas que impulsan cambios en base al liderazgo dialógico pueden ser diversas. En este sentido, también es importante mencionar que una de las personas voluntarias entrevistadas hace especial referencia a las temáticas diversas sobre las que se promueven cambios.

"El hecho de que participen muchas personas diversas (diferentes orígenes, culturas, edades, titulaciones académicas, estilos de vida, maneras de vestir, pensar, opciones políticas, etc.) hace que quienes lideran cambios sean personas diversas y que se promuevan distintos tipos de cambios, en relación a diferentes temáticas: cultura, género, inclusión de personas con discapacidades, diálogo multicultural, éxito educativo para todos y todas, violencia cero, etc". (Nuria, voluntaria)

Según las personas voluntarias entrevistadas, se identifica como el liderazgo dialógico se crea y desarrolla con la implicación de todas las personas, con impacto en la organización del centro.

"Cuando en un centro se tiene en cuenta que todas las personas pueden aportar algo positivo a la comunidad hay muchas posibilidades de que se creen prácticas de liderazgo. Dar voz a las personas es muy importante. (...) El impacto es enorme puesto que más personas pueden participar y promover cambios, no todo depende de un número reducido de personas sino que las diferentes comisiones y grupos van trabajando y construyendo la comunidad de aprendizaje". (Nuria, voluntaria)

"El liderazgo se crea a través de diálogo. Las propuestas se hablan mucho entre varias personas de diferentes perfiles. Si aportan mejoras para el centro y principalmente las

personas participantes están de acuerdo, se llevan a cabo. Las propuestas pueden salir de cualquier grupo o persona que hace parte del centro". (María, voluntaria)

A través de las diferentes voces de miembros de la comunidad educativa, se ha podido evidenciar el rol que ejerce en los procesos de liderazgo. Tanto familiares, profesorado y voluntariado coinciden en el reconocimiento de que el liderazgo va más allá de unas características individuales.

5. Conclusiones

En los tres casos seleccionados, se evidencian elementos de los procesos de creación, desarrollo y consolidación del liderazgo de diferentes miembros de la comunidad. Por tanto, demuestran cómo se promueve el liderazgo dialógico con impacto en los procesos de aprendizaje, la mejora educativa y el contexto escolar, incluyendo también su organización.

La inclusión de las voces de diferentes miembros de la comunidad es clave para la comprensión de estos procesos, que tienen como base el diálogo, tal y como se desprende de las entrevistas. Estas aportaciones están en línea con el giro dialógico de las sociedades y de las ciencias sociales y por tanto, contribuyen a una mejor comprensión de la realidad escolar. En este artículo, se ha podido observar y analizar cómo se concreta el liderazgo dialógico en tres Comunidades de Aprendizaje diversas y de qué formas, las transformaciones están consiguiendo mejoras educativas para diversidad de alumnado.

En relación al marco teórico, se evidencian las siguientes dimensiones del análisis realizado.

- Liderazgo. Se hacía referencia al inicio del artículo que diferentes autores han destacado el papel de los movimientos sociales en el liderazgo. En las entrevistas, se identifica que en el caso de estas tres comunidades de aprendizaje se consiguen cambios más allá del centro. Por tanto, existe una sinergia entre la escuela y el entorno que se promueve y consolida por la comunidad.
- Liderazgo educativo. Si bien en la literatura científica se identifica el cambio hacia un tipo de liderazgo más distribuido en la organización escolar, a través de las personas entrevistadas puede verse que también existe una orientación a distribuir el liderazgo pero no solo dentro del centro sino también fuera, logrando cambios tanto a nivel social como personal, y llegando a la comunidad.

- Liderazgo dialógico. Este aspecto es clave para la comprensión de los procesos de creación, desarrollo y consolidación de las prácticas de liderazgo de toda la comunidad. Se ha podido evidenciar que esta conceptualización incluye también que las personas (familiares, voluntariado...) lideran y contribuyen en los procesos de aprendizaje. Además, el papel del diálogo es clave en estos procesos, tal y como destacan algunas de las personas entrevistadas.

Las escuelas transformadas en Comunidades de Aprendizaje están demostrando mejorar los resultados académicos y la convivencia en los centros. Son muy diversas las personas que están haciendo posible que ese sueño que comparten al transformarse en comunidad de aprendizaje se haga realidad. En el camino, muchísimas personas están liderando procesos de transformación que influyen en crear escuelas más democráticas. Son personas diferentes, con inquietudes diversas y perfiles distintos pero que a través del diálogo, se empoderan para liderar prácticas que se consolidan en el tiempo, haciendo que se generen nuevas transformaciones. En definitiva, lideran cambios para conseguir unas escuelas cohesionadas e inclusoras que garanticen el éxito escolar de todos y todas.

Financiación

La investigación en la que se basan estos resultados ha recibido financiación del Programa People (Marie Curie Actions) del Séptimo Programa Marco de la Unión Europea (FP7/2007-2013), REA Grant Agreement nº 628982 [*TEACH-IN. Teacher leadership for school improvement: community capacity building towards effective leadership, educational success and social cohesion*].

Referencias

- ÁLVAREZ, C.; VERDEJA, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar: Dos estudios de caso. *Intangible Capital*, 9(3): 883-902.
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BECK, U. (1992). *Risk society; towards a new modernity*. London; Newbury Park, CA: Sage Publications.

- BLASE, JR.; BLASE, J. (2004). *Handbook of Instructional Leadership: How Successful Principals Promote Teaching and Learning*. California: Corwin Press.
- DATNOW, A.; CASTELLANO, M.E. (2001). Managing and Guiding School Reform: Leadership in Success for All Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2): 219-249.
<http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969307>
- EUROPEAN COMMISSION (2011a). *Added value of Research, Innovation and Science portfolio in the European Commission's Press releases database*. MEMO/11/520. Disponible online en: [http://europa.eu/rapid/pressrelease MEMO-11-520_en.htm](http://europa.eu/rapid/pressrelease_MEMO-11-520_en.htm)
- EUROPEAN COMMISSION (2011b). Conclusions of the "Science against Poverty" EU Conference. Disponible online en: http://cordis.europa.eu/result/rcn/52690_en.html. (Fecha último acceso: Enero, 2015).
- EUROSTAT (2014). *Unemployment rate by sex and age groups - annual average*. Disponible online en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics. (Fecha último acceso: Julio, 2014).
- FAIRMAN, J.; MACKENZIE, S. (2014). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 18(1): 61-87. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>.
- FLECHA, A. (2012). Family Education Improves Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2): 301-321.
- FLECHA, R. (2000). *Sharing words*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2003). *Contemporary sociological theory*. New York: Peter Lang.
- FROST, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2): 205-227.
<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>
- FROST, D. (2014). *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge: LfL.
- FROST, D.; DURRANT, J. (2003). Teacher Leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23(2): 173-186.
- FROST, D.; HARRIS, A. (2003). Teacher Leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3): 479-498. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764032000122078>

- GANZ, M. (2010). Leading Change: Leadership, Organization and Social Movements. En Nohria, N. & Khurana, R. (Eds.). *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Danvers: Harvard Business School Press.
- GARDNER, J.W. (1990). *On Leadership*. New York: Free Press.
- GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3): 235-245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>
- GRONN, P. (2000). Distributed Properties A New Architecture for Leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 28(3): 317-338. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- GRONN, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, 13: 423-451. [http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](http://dx.doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- HABERMAS, J. (1984) *The theory of communicative action. V.1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- HABERMAS, J. (1987). *The theory of communicative action. V.2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- HALLINGER, P.; HECK, R.H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1): 5-44. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- HATCHER, R. (2005). The Distribution of Leadership and Power in Schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2): 253-267. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000294200>
- HERTSCAM NETWORK (2014). *Aims of HertsCam*. Disponible online en: <http://www.hertscam.org.uk/aims-of-the-network.html>. (Fecha último acceso: Septiembre, 2014).
- HOPKINS, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203165799>
- HOUSTON, P.F.; BLANKSTEIN, A.M.; COLE, R.W. (2010). *Leadership for Family and Community Involvement (The Soul of Educational Leadership Series)*. US: HOPE Foundation and the American Association of School Administrators.
- HOWEY, K. (1988). Why Teacher Leadership?. *Journal of Teacher Education*, 39(1): 28-31. <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900107>
- INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Cham: Springer.

- KELLERMAN, B. (1999). *Reinventing Leadership: making the connection between politics and business*. New York: State University of New York Press.
- KENNETH, A.; GANZ, M.; BAGGETTA, M.; HAN, H.; LIM, C. (2010). Leadership, Membership, and Voice: Civic Associations That Work. *American Journal of Sociology*, 115(4): 1191-1242. <http://dx.doi.org/10.1086/649060>
- LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: National College of School Leadership.
- MANGIN, M. (2007). Facilitating Elementary Principals' Support for Instructional Teacher Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3): 319-357. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X07299438>
- MIGUEL-DÁVILA, J.A.; MARTÍN-SÁNCHEZ, M.; RODRIGUES, P. (2014). El rol del mediador del aprendizaje entre el liderazgo y la realización del trabajador. *Intangible Capital*, 10(1): 75-100.
- MULFORD, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1): 7-32.
- PADRÓS, M.; FLECHA, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2): 207-226. <http://dx.doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>.
- PUIGVERT, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20: 839-843. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414537221>
- ROBINSON, V.; LLOYD, C.A.; ROWE, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5): 635-674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- SANDERS, M.G.; HARVEY, A. (2002). Beyond the school walls: a case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7): 1345-1368. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00206>
- SERGIOVANNI, T. (2003). A cognitive approach to leadership. In B. Davies & J. West-Burnham (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management* (pp. 16-24). London: Pearson.

SHIELDS, C.M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.

<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X10375609>

SPILLANE, J.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective *Journal of Curriculum Studies*, 36(1): 3-34.

<http://dx.doi.org/10.1080/0022027032000106726>

TAYLOR, M.; GOEKE, J.; KLEIN, E.; ONORE, C.; GEIST, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5): 920-929. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.003>

TEACH-IN (2014-2016). Teacher leadership for school improvement: community capacity building towards effective leadership, educational success and social cohesion. (2014-2016). People Programme (Marie Curie Actions), *European Union's Seventh Framework Programme* (FP7/2007-2013), grant agreement n° 628982.

TOURAINÉ, A. (1998). *Pourrons-nous vivre ensemble?*. Paris: Fayard.

WITZIERS, B.; BOSKER, R.J.; KRÜGER, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3): 398-425. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253411>

YORK-BARR, J.; DUKE, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of educational research*, 74(3): 255-316. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074003255>

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>